

**Ana Rogéria de Aguiar  
Bárbara Isabela Soares de Souza  
Marilza Vanessa Rosa Suanno  
Organizadoras**

**Estágio curricular  
obrigatório do  
Departamento de  
Educação Infantil  
(DEI/Cepae/UFG)**  
**MEMÓRIA E DOCUMENTAÇÃO**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Reitora

*Angelita Pereira de Lima*

Vice-Reitor

*Jesiel Freitas Carvalho*

Diretora do Cegraf UFG

*Maria Lucia Kons*

---

**Comitê Editorial deste livro**

*Marlene Zwierewicz (UNIARP; RIEC)*

*João Henrique Suanno (UEG; RIEC)*

*Saturnino de La Torre (UB; RIEC)*

**Ana Rogéria de Aguiar  
Bárbara Isabela Soares de Souza  
Marilza Vanessa Rosa Suanno  
Organizadoras**

**Estágio curricular  
obrigatório do  
Departamento de  
Educação Infantil  
(DEI/Cepae/UFG)  
MEMÓRIA E DOCUMENTAÇÃO**

Goiânia  
2025

**Cegraf UFG**

© 2025 Ana Rogéria de Aguiar (org.)  
© 2025 Bárbara Isabela Soares de Souza (org.)  
© 2025 Marilza Vanessa Rosa Suanno (org.)  
© 2025 Cegraf UFG

## **Revisão ortográfica e normalização técnica**

Gisele Dionísio da Silva

## **Capa, projeto gráfico e editoração**

Géssica Marques de Paulo

## **Imagen de capa**

Shutterstock

---

DOI: <https://doi.org/10.63756/CegrafUFG.EST.ebook.978-85-495-1195-9/2025>

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Estágio curricular obrigatório do Departamento de Educação Infantil (DEI/CEPAE/UFG) [livro eletrônico] : memória e documentação / Ana Rogéria de Aguiar, Bárbara Isabela Soares de Souza, Marilza Vanessa Rosa Suanno organizadoras. -- 1. ed. -- Goiânia, GO : Cegraf UFG, 2025.

PDF

Bibliografia

ISBN 978-85-495-1195-9

1. Educação infantil 2. Estágio Curricular Supervisionado 3. Práticas educativas 4. Professores - Formação I. Aguiar, Ana Rogéria de. II. Souza, Bárbara Isabela Soares de. III. Suanno, Marilza Vanessa Rosa.

25-295933.0

CDD-370.71

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Estágio curricular supervisionado : Educação  
370.71

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

# Sumário

Apresentação .....	<b>8</b>
<b>PREFÁCIO</b>	
Do direito a manter direitos na pandemia: práxis educativa e estágio no Departamento de Educação Infantil da Universidade Federal de Goiás.....	<b>11</b>
Luz e sombra: uma experiência nas disciplinas de Estágio Supervisionado I e II para pensar o ensino/aprendizagem de artes visuais na educação infantil .....	<b>29</b>
Estágio de teatro no Departamento de Educação Infantil da Universidade Federal de Goiás: experiências e aprendizagens múltiplas.....	<b>47</b>
Educação para as relações étnico-raciais na educação infantil: análise dos planos de ensino do Grupo Jacaré (DEI/Cepae/UFG) .....	<b>70</b>

Educação física na educação infantil: avanços e desafios na formação de professoras e professores da Universidade Federal de Goiás a partir do estágio curricular supervisionado no DEI/Cepae/UFG.....	<b>91</b>
O processo de desmistificação das brincadeiras de meninos e meninas: um caminho metodológico para a superação .....	<b>106</b>
Os desafios do estágio na educação infantil durante a pandemia: especificidades e desdobramento na formação docente .....	<b>121</b>
O estágio na formação de professores: lutas contra o neoliberalismo na educação .....	<b>140</b>
Estágio obrigatório em tempos de pandemia: avanços e retrocessos .....	<b>153</b>
Estágio no Departamento de Educação Infantil da Universidade Federal de Goiás em tempos de pandemia .....	<b>174</b>
A importância da práxis educativa para a formação da criança na educação infantil.....	<b>196</b>
A relevância do estágio na formação do pedagogo e as especificidades da educação infantil em contexto pandêmico no DEI/Cepae .....	<b>215</b>
O estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia IFG/Campus Goiânia Oeste e a experiência discente no DEI/Cepae/UFG no cenário pandêmico .....	<b>234</b>
Estágio curricular e atuação docente na educação infantil no contexto da pandemia da Covid-19: no limiar do (im)possível.....	<b>257</b>

O papel do estágio curricular obrigatório na formação de professores: a formação do estagiário em período pandêmico.....	<b>273</b>
Formação do professor-pesquisador na educação infantil: contribuições formativas do estágio curricular obrigatório no DEI/Cepae/UFG em modo remoto .....	<b>293</b>
Estágio obrigatório como atividade teórico-prática em tempos de pandemia .....	<b>320</b>
Sobre os autores.....	<b>351</b>

## Apresentação

Esta coletânea de textos tem por objetivo documentar as ações relacionadas ao estágio curricular obrigatório realizado no Departamento de Educação Infantil (DEI) do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (Cepae/UFG), espaço que historicamente se constitui pela sua natureza acadêmica e científica, além de possibilitar a reflexão teórica acerca das práticas educativas propostas para as crianças da educação infantil. As organizadoras da obra buscaram o diálogo permanente com estudantes, supervisoras e orientadores(as) de estágio para construir um material que representasse a diversidade de temáticas que compõem os planos de trabalho e orientam as ações do estágio. Neste sentido, avaliamos que houve um construto coletivo que, apesar dos desafios impostos pelo longo período de pandemia provocado pelo vírus SARS-CoV-2, permitiu-nos ampliar os debates acerca do estágio no contexto da universidade.

A complexa relação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores materializa-se com maior evidência no decorrer das disciplinas de estágio curricular obrigatório, tornando-se um marco na trajetória dos(as) estudantes que, por sua vez, manifestam suas escolhas profissionais a partir dos primeiros contatos com as instituições campo. No DEI, esses contatos iniciam-se a partir da apresentação geral da organização do trabalho pedagógico, destacando as escolhas metodológicas e epistemológicas que norteiam os planejamentos docentes.

A partir dos primeiros encontros percebe-se o envolvimento das turmas de estágio nas ações cotidianas, para observar e levantar problematizações ou para participar efetivamente do desenvolvimento destas com as crianças. É importante destacar que esta organização é realizada respeitando as orientações prévias dos(as) professores(as) orientadores(as), visto que cada curso tem seus objetivos próprios estabelecidos nos planos de ensino que são apresentados ao campo como parte das discussões iniciais do estágio. Ressalta-se que a equipe do DEI comprehende o estágio como um processo de apreensão da realidade educacional, sendo necessário manter a mediação e supervisão dos(as) estudantes durante o período que se encontram no campo.

Diante das diferentes proposições vivenciadas pelo estágio, destacamos a relevante etapa de sistematização dos relatórios parciais e finais da disciplina. Em parceria com as professoras supervisoras do DEI, os(as) estudantes elaboram um texto reflexivo, de caráter acadêmico, para finalizar o trabalho do estágio. Este texto é resultado de uma análise que ocorreu após a realização de observações e/ou intervenções, sendo representativo no que diz respeito ao percurso formativo de futuros(as) professores(as). Consideramos que tais textos devem se tornar públicos, pois representam parte de um trabalho científico que se iniciou na graduação e poderá, quem sabe, continuar em outras etapas da trajetória profissional e de pesquisa. Foi com esta motivação que organizamos a presente coletânea.

A coletânea está disposta em duas partes que não se sobreponem. Na primeira, teremos acesso aos textos elaborados por estudantes e professores(as) do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFG e do Instituto Federal de Goiás (IFG); na segunda parte, os textos de estudantes e professores(as) dos cursos de Artes Cênicas, da Escola de Música e Artes Cênicas (Emac/UFG), de Artes Visuais, da Faculdade de Artes Visuais (FAV/UFG), e de Educação Física, da Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD/UFG). Ambas as partes apresentam discussões próprias de



seus cursos e aproximam-se no debate principal sobre a educação infantil. Uma vez que a coletânea foi organizada durante o período pandêmico, temos reflexões pontuais sobre os desafios do trabalho educativo não presencial na educação infantil, compreendendo nossa defesa de que nesta etapa não trabalhamos com o conceito de ensino remoto.

Os(as) autores dos textos são estudantes dos referidos cursos orientados(as) por seus(suas) respectivos(as) professores(as) e supervisoras do DEI que, de forma dialógica, mantiveram a relação acadêmica na construção coletiva, respeitando os limites que são próprios do processo inicial de formação de futuros(as) professores(as). Neste sentido, ressaltamos que a contribuição dos(as) estudantes foi, para nós, o mote principal da organização desta obra, visto que estes(as) encontraram no DEI um espaço para dialogar e ampliar seus conhecimentos.

Por fim, mas não menos importante, esperamos com esta coletânea contribuir efetivamente para a ampliação do debate sobre a educação infantil do Cepae/UFG e, ao mesmo tempo, documentar parte do trabalho que é realizado no DEI em parceria com as unidades proponentes do estágio obrigatório, zelando pela relação respeitosa e estreita que historicamente foi consolidada pelo Cepae no interior da universidade.

10

Ana Rogéria de Aguiar  
Bárbara Isabela Soares de Souza  
Marilza Vanessa Rosa Suanno



## PREFÁCIO

# **Do direito a manter direitos na pandemia: práxis educativa e estágio no Departamento de Educação Infantil da Universidade Federal de Goiás**

Ivone Garcia Barbosa

O honroso convite das organizadoras desta obra para que eu escrevesse seu prefácio colocou-me uma tarefa complexa e desafiadora. Complexa porque a obra se compõe de textos que foram feitos a muitas mãos, olhos, afetos e pensamentos (e certamente muitos referenciais). Participam desse coletivo de autoras/es: professoras-supervisoras do Departamento de Educação Infantil (DEI) do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae) da Universidade Federal de Goiás (UFG); professoras-orientadoras de estágios nos cursos de formação de professores/as; estagiárias/os (graduandas/os) – os textos abrangem estagiários dos cursos de Pedagogia (da UFG e do Instituto Federal de Goiás – IFG), Artes Cênicas-Teatro, Artes Visuais e Educação Física; alunas do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (FE) da UFG cumprindo estágio-docência; bolsistas de ensino do DEI. Além de todos os atores citados, resguardou-se, como

os/as leitores/as poderão perceber, o caráter de interlocução (ainda que não presencial) com crianças e famílias. Tratou-se de uma tarefa desafiadora, na medida em que, no bojo dos relatos e reflexões, expressa-se uma condição histórica imposta pela pandemia causada pelo SARS-CoV-2 (“novo coronavírus”), anunciada oficialmente pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no início de 2020.

Conheci a instituição em 1991, quando ela ainda estava no início de seu funcionamento. Era conhecida como “Creche da UFG” e atendia crianças de 0 a 5 anos, filhas e filhos de professores, funcionários e estudantes da UFG, os quais haviam participado da luta reivindicatória por sua criação, movimento este que coadunou com outros ocorridos naquela década, tendo eu me envolvido politicamente em muitos deles. Em 1993, tive a oportunidade de elaborar, com as pessoas que assumiam as atividades na Creche da UFG, o primeiro esboço de projeto político-pedagógico e ras-cunhar projetos de formação, compondo ações de pesquisa e extensão que interseccionavam as áreas da pedagogia, da psicologia, da educação física, das artes visuais e da música. Desde então, muita história foi construída no Brasil e em Goiás, muitas ações abarcaram as instituições federais de educação infantil até que a Creche se transformasse em um departamento abrigado pelo Cepae. No movimento histórico, vários aspectos do DEI ganharam novas proposições, entre as quais vale sublinhar algumas. É o caso da nomeação (votada coletivamente e envolvendo as crianças) das turmas ou agrupamentos, que, apesar de manter a divisão por idade cronológica, deixaram de se referir à ideia de seriação – comumente utilizada nas redes públicas – para ganhar a condição de nomes de animais conhecidos: Grupo I – “Arara” (crianças de 1 ano a 1 ano e 11 meses); Grupo II – “Lobo-Guará” (crianças de 2 anos a 2 anos e 11 meses); Grupo III – “Tatu Bola” (crianças de 3 anos a 3 anos e 11 meses); Grupo IV – “Jacaré” (crianças de 4 anos a 4 anos e 11 meses); Grupo V – “Dinossauro” (crianças de 5 anos a 5 anos e 11 meses). É nesse espaço que as diferentes experiências são narradas pelos



autores desta obra, que nos reportam aos dilemas cotidianos vividos no período da pandemia, em 2020 e 2021.

Em passado recente, sequer imaginávamos que viveríamos mundialmente esta dramática condição de suscetibilidade humana, ocasionando, até a data da escrita deste prefácio, cerca de cinco milhões de óbitos de pessoas no mundo por Covid-19, sendo mais de 610 mil mortos no Brasil. Entre as estratégias indicadas por importantes especialistas do campo da saúde e por comitês intersetoriais, assumidas por inúmeros governos nacionais e locais para o combate e controle da pandemia, encontra-se a restrição ao contato social direto, além do uso contínuo de máscara, álcool e água com sabão/detergente para higienização das mãos. No caso de instituições, o momento histórico exigiu a obtenção de equipamentos completos de proteção individual (EPI).

O chamado “afastamento social” – equivocadamente denominado de “isolamento social”, conforme afirmaram Barbosa e Soares (2021) – representou um marco na condição histórico-social, posto que reconfigurou de modo significativo as relações interindividuais e intergrupais, afetando igualmente as relações interinstitucionais. Um importante exemplo desse movimento pode ser dado com a educação, cujos atores (professores, gestores, funcionários técnico-administrativos, famílias e crianças, entre outros) passaram a ocupar diferentes lugares não só no âmbito do sistema educacional e da instituição educativa, como também em relação à instituição familiar e a outras entidades e/ou instituições – como movimentos sociais e entidades científico-acadêmicas. Desse modo, protocolos novos e complexos foram estabelecidos, colocando em pauta certos elementos mediadores a serem considerados durante a pandemia, a exemplo do uso de aparelhos e tecnologias que se instauraram como meios de comunicação entre gestores, professores, famílias e crianças, no caso da educação infantil a que esta obra faz referência.



É importante destacarmos um aspecto fundamental que não deve ser aqui menosprezado. Trata-se da condição imposta pela conjugação da pandemia com consequências negativas da estrutura econômico-social e cultural que historicamente conduziu a população brasileira a uma realidade baseada na desigualdade e na exclusão, princípios estes que sustentam o modo capitalista de viver e o neoliberalismo, como expressão político-ideológica, que são hegemônicos no Brasil. Essa condição, portanto, permite-nos afirmar que se experimenta efetivamente não apenas uma pandemia, mas uma sindemia, termo que revela a dramática situação imposta à maioria da população brasileira, cujo estado de pobreza encontra-se em curva ascendente. Conforme indicadores do Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico), a situação de extrema pobreza teve um crescimento de contingente em 5,8%, acrescentando 784 mil pessoas ao quantitativo de cerca de 13,5 milhões de pessoas nessa condição em março de 2020. Note-se que, entre 2019 e o início de 2021, quase 1,2 milhão de pessoas ingressaram na extrema pobreza no Brasil, o que, segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese, 2021), corresponde a um aumento de 9%.

Nessa seara, observa-se ainda a perda de postos de trabalho e a presença da fome e da insegurança alimentar entre boa parte da população, afetando obviamente as crianças que são submetidas à pobreza infantil. Em relação a esse quadro, os estudos de Barbosa e Soares (2021) assinalam que vários marcadores devem ser observados no modo de vida da criança, além dos indicadores econômicos: a situação material (de privação); a habitação (espaços e condições de vida infantil); a saúde (incluindo o estado de saúde e atendimento a si e aos seus responsáveis); o bem-estar subjetivo; a educação (que remete ao acesso e à permanência com qualidade em creches, pré-escolas e escolas); as relações da criança com famílias, grupos e outros pares; a participação cívica (envolvendo exercício de direitos políticos e condição do exercício da cidadania plena na infância); o risco de segurança (delimi-



tando-se fatores e situações de vulnerabilidade física ou de outra ordem). Conclui-se, então, que a pobreza infantil é demarcada por um estado de privação na totalidade de sua inserção sociocultural, podendo os diferentes aspectos variar segundo as condições históricas e os perfis das crianças, de suas idades, comunidades, interações, condições objetivas e subjetivas. Desse modo, com base no materialismo histórico-dialético (Marx, 1983), pensamos o quanto urgente é uma análise mais sistemática das infâncias e das propostas educativas que são dirigidas àquelas no modelo neoliberal, percebendo a relação da essência do fenômeno subjacente à sua aparência.

Nesse contexto, observamos um paradoxo a ser foco de nossa reflexão no início deste prefácio: ao lutar por sua condição básica de existência – envolvendo o direito à alimentação, à condição sanitária, à habitação digna, contra a expropriação e pauperização das condições de vida material –, a população tem sido induzida, contraditória e equivocadamente, a abrir mão dos seus direitos sociais, conforme expresso no artigo 6º da Constituição Federal (Brasil, 1988). Neste encontra-se a seguinte redação: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma deste Constituição”.

O texto constitucional, apesar de suas contradições, espelhou muitas das reivindicações dos movimentos sociais brasileiros organizados, cujas ações foram determinantes também para as lutas específicas da educação. Cabe-nos, aqui, comentar algumas conquistas que imprimiram novos caminhos e utopias a serem perseguidos na educação das crianças de 0 a 6 anos de idade. A educação constitui-se em uma prática social necessária para garantir o acesso de novas gerações à produção sociocultural, de natureza material e imaterial, em suas especificidades local/particular e global/universal. Assim, ela pode ocorrer em diferentes espaços, dentre os quais estão as instituições de educação infantil (creches e pré-escolas), sendo esta definida como primeira etapa da educação básica e cujo acesso



deve ser assegurado em regime de cooperação pelos municípios, estados e União (Brasil, 1988, 1996). É ainda necessário destacar o fato de haver inúmeras legislações, normatizações e produção de documentos, além de uma notável gama de pareceres e resoluções envolvendo a primeira etapa educacional no Brasil (Barbosa, 2015). Toda essa movimentação e produção certamente ocorreram em virtude de grandes e significativos embates teórico-epistemológicos e políticos, abrangendo projetos em disputa no palco educacional. Com base naquelas, passou-se a tratar das diferentes nuances e determinações que advieram dessa interpretação sobre o direito da criança e de sua família à educação institucional.

Para o momento, parece-nos essencial comentar a importância das *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* – DCNEI (Brasil, 2009a, 2009b), pelo que elas representaram em termos de avanços para a educação infantil, apesar de alguns limites quanto à sua definição de currículo, conforme a ótica epistemológica de Barbosa e Alves (2016). Já de antemão reafirmamos um posicionamento de defesa das DCNEI como referência principal do campo da educação da infância, demonstrando, ao mesmo tempo, um ato pessoal de insurgência ante as tentativas de implementação de um projeto curricular homogeneizador na educação de crianças menores de 7 anos. Tal projeto expressou-se com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) pelo Conselho Nacional de Educação, sabidamente atual defensor do empresariamento na educação e da concepção de educação baseada em competências e habilidades do ponto de vista neoliberal, como sublinham Barbosa (2019) e Barbosa, Silveira e Soares (2019).

O Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e a Resolução CNE/CEB nº 5/2009 mantiveram coerência com a indicação feita por pesquisadores e professores da educação infantil quanto à necessidade de se garantir uma concepção de criança como sujeito histórico e de direitos, dentre os quais está o direito à educação infantil pública, gratuita e de qualidade social,



sem requisito de seleção. Nesse esteio, pressupõe-se o tratamento digno a todas as crianças, explicitando-se responsabilidades dos profissionais da educação a fim de combater práticas que coloquem em risco a integridade infantil, concebendo as atividades de cuidado e educação como indissociáveis. Ademais, segundo nossas análises, os documentos explicitaram o dever do Estado em garantir: uma experiência educativa com qualidade a todas as crianças da educação infantil; a exigência da formação inicial e continuada adequada dos professores; o incentivo à plena parceria destes com as famílias; o destaque quanto à importância com o cuidado e a organização das experiências favorecedoras de aprendizagens e desenvolvimento infantil nas propostas político-pedagógicas, nos desenhos curriculares e na avaliação; a preocupação com o acompanhamento e a continuidade do processo educativo da criança. Para tanto, o artigo 11 da Resolução CNE/CEB nº 5/2009 pressupõe o respeito às “especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no ensino fundamental” (Brasil, 2009b). Cabe citar, além dessas indicações, a proposição assinada no Parecer CNE/CEB nº 20/2009 quanto ao acompanhamento do processo, para o que seria necessário discutir as estratégias de trabalho com a criança e sua família, prevendo também formas de articulação com docentes do ensino fundamental e registros qualitativos do processo de aprendizado de cada criança.

Fica evidente, pois, a necessidade histórica de se delimitar a função sociopolítica da educação infantil, superando-se a concepção tradicional que impôs a esse campo uma visão predominantemente assistencialista e higienista, imputando-lhe o caráter de “mal necessário” ou local de guarda/depósito de crianças. Como já mostramos em nossos estudos e pesquisas, decorreu dessa concepção a idealização do trabalho desenvolvido nesses espaços como análogo à maternagem ou de substituição das famílias/mães. Nesse sentido, entende-se que a legislação e outros documentos colaboraram para se chegar a um acordo na composição de um projeto exposto,



pelo menos em parte, nas DCNEI de 2009 e que se revelou promissor para acentuar a importância do trabalho pedagógico executado/assumido por professores devidamente formados em cursos de graduação. Aqui remeto em especial aos cursos de Pedagogia, admitindo a existência de uma disputa que se estabeleceu nesse campo com profissionais de outras áreas que não são especialistas na educação infantil e que foi, sobretudo, impulsionada pela condição de empregabilidade, mas que também tem aberto o debate para a colaboração interdisciplinar no processo formativo do professor e da criança, sem ter a pretensão de seccionar a atividade docente e esfacelar o atendimento à criança em supostas “aulas” específicas ou em momentos de “treinamentos”. Mas este certamente é um debate em construção, que deve perdurar por longo período e afetar muitos projetos formativos e o conhecimento sobre o próprio campo de trabalho no sistema educacional situado/contextualizado na sociedade capitalista e neoliberal brasileira.

Conforme o estabelecido no artigo 5º da Resolução que fixou as DCNEI, as creches e pré-escolas são espaços institucionais públicos ou privados não domésticos “que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social” (Brasil, 2009b). Afinal, o que tem de significativo para nosso debate essa afirmativa aqui colocada em destaque? Entendemos que nela se percebe a concepção diferenciada entre a prática social educativa que ocorre no âmbito familiar (assim como em outros meios frequentados pela criança) e a proposta educativa assumida por/nas instituições ligadas ao sistema educacional oficial. No caso desta última, exige-se mais do que atitudes espontaneísticas, na medida em que se deve explicitar a intencionalidade do processo, organizando-se e planejando-se as atividades a serem assumidas no todo e nas partes do trabalho docente, delimitando-se as finalidades e os objetivos principais a serem perseguidos neste âmbito, de tal modo que envolvam os diferentes atores do projeto educativo.



Decorrente da proposição que foi assumida no cerne das DCNEI impõe-se também a ideia de articulação entre os órgãos do sistema de ensino, as instituições, os professores e a sociedade. Nessa direção, entende-se que o controle social implica a assunção de efeitos positivos na observância dos direitos e nas suas cobranças por meio dos movimentos sociais e suas representações nos diversos espaços, como, por exemplo, nos conselhos municipais de educação e/ou nos conselhos de pais, associação de professores e de pesquisadores, sindicatos e movimentos organizados de mulheres, entre outros.

Dois outros aspectos devem ser destacados na citação que recortamos das *Diretrizes*: a jornada diurna para o atendimento e uso de recursos públicos, com abertura para horário parcial, o que vem sendo utilizado por governos municipais em desfavor ao direito de um atendimento em período integral. Conforme nosso entendimento, a integralidade no período de atendimento e de projetos unificadores de espaços e atividades das crianças de 0 a 6 anos podem favorecer, sobretudo às crianças de baixa renda, uma condição de acesso a um tratamento de maior impacto nas suas vivências infantis específicas, além de manter o acesso a situações de alimentação, cuidados e educação partilhados de modo mais intensivo e igualitário. Sendo atendida em meio expediente, com uma razão adulto–criança inadequada em que, por exemplo, haja um único professor para trabalhar com doze, vinte ou trinta crianças, as secretarias de Educação economizam recursos – de energia, água, alimentação, materiais de insumo, contratação de pessoal especializado – sem, contudo, garantir a qualidade educativa.

Diante dessa condição histórica brevemente assinalada até aqui, pensamos que publicações como esta promovida no âmbito do DEI/UFG, a que fazemos referência neste nosso prefácio, fazem parte da expressão da luta cotidiana contra essa situação discriminatória e de desqualificação da educação da infância brasileira. Tendo por base os textos que compõem a obra, podemos afirmar o quanto importante e necessária é a publicização



de ideias, concepções e projetos que se colocam em favor do exercício dos direitos e da cidadania plena – diferente da concepção liberal de cidadania – no Brasil. Ou seja, no contato privilegiado com esta obra coletiva, reafirmamos a riqueza de projetos que expressam e inspiram a intersecção de olhares em prol das garantias de modos de vida plenos das crianças e de suas famílias, unindo as pautas específicas da educação infantil, de suas/seus docentes e dos cursos de formação de professores e as amplas propostas para a construção de um projeto de sociedade justa e democrática, decorrendo uma educação emancipatória, de qualidade e socialmente referenciada.

## **O estágio no DEI e a práxis educativa: lições a aprender coletivamente durante a pandemia**

Em artigo intitulado “Educação infantil no curso de Pedagogia: lições do estágio”, Barbosa, Alves e Silveira (2017) tratam do instigante diálogo e do compromisso que é possível estabelecer entre o estágio e a docência na educação infantil, ressaltando a importância do estágio como um campo de pesquisa. Ao discutir os princípios envolvidos na formação em Pedagogia, as autoras reafirmam a docência como a base da identidade do/da pedagogo/a e a superação da visão tecnicista e fragmentadora do trabalho do/da professor/a.

Fazemos menção a este artigo porque os textos que compõem este livro demonstram esse compromisso, sempre mediado por professoras-supervisoras e professoras-orientadoras com formação e compreensão do campo, muitas delas com titulação em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*, o que consideramos um diferenciador do DEI em relação às redes públicas e instituições privadas em geral. Ademais, os textos apresentam os projetos conduzidos por diferentes sujeitos atuantes no DEI durante a pandemia e reforçam nossa perspectiva de que este momento formativo privilegiado de inserção no campo profissional colabora não só para



aprendizagens quanto a especificidades do trabalho docente, envolvendo o conhecimento sistemático e dialético sobre crianças de 0 a 6 anos, como também para a ampliação do conhecimento e das indagações nos âmbitos teórico-prático e político da primeira etapa educacional, em que se faz presente a constituição identitária do/da professor/a.

As diferentes formas de envolvimento descritas pelo grupo do DEI com as crianças e famílias demonstram que não foi fácil assumir uma postura crítica ante a exigência imposta pela Covid-19 de afastamento social, ao mesmo tempo que se defendeu a assunção da educação das crianças de modo partilhado com as famílias. Surgiram tensões, preocupações e debates diante da pressão social exercida por aqueles que dependiam da partilha da educação de seus filhos de modo presencial, concebendo creches e pré-escolas como redes de apoio pelas quais seria garantido o tempo necessário para que pais e/ou responsáveis assumissem atividades relacionadas ao trabalho (dentro ou fora de casa), ao estudo, ao lazer, à autorrealização, à assistência ou ao acompanhamento de parentes, entre outras atividades essenciais na vida da família ou dos responsáveis.

Assim, de modo equivocado, durante o período de pandemia, observaram-se marcas que aparentemente considerávamos superadas na trajetória histórica da educação infantil no Brasil, caracterizadas por contradições expressas em binarismos e polaridades. Nesse contexto, chamou-nos a atenção a dubiedade de tratamento dada ao significado sociopolítico da educação infantil, parecendo apontar para, de um lado, a volta de uma concepção majoritariamente assistencialista por parte de alguns/algumas pais/mães/responsáveis e, de outro, a busca pela reafirmação do caráter indissociável da educação e do cuidado. Nesse caso, há também de modo paradoxal a necessária pauta, já anunciada parcialmente nas DCNEI (Brasil, 2009b), sobre a diferenciação entre a prática social educativa que ocorre no âmbito familiar e aquela proposta/assumida nas instituições de educação infantil, ligadas ao sistema educacional. Quanto a estas



últimas, foram exigidas atividades planejadas, organizadas no processo do trabalho docente, delimitando-se a finalidade e os objetivos a serem buscados no processo.

As escolhas feitas pelo conjunto de docentes, professores-formadores e estagiários do DEI durante o período pandêmico, pelo que pudemos notar nos textos, permitiram estudos conceituais e experimentações de atividades, com importantes movimentos de observação, análise e problematização do projeto político-pedagógico da instituição e das intencionalidades dele decorrentes. Ademais, observamos questões fundamentais relativas às relações e aos vínculos com as famílias e, sobretudo, com as crianças. A pandemia demonstrou que esses vínculos devem compor-se não mais apenas de uma visão protetiva higienista ou no campo da assistência. A educação deve ser considerada como prática social ampla e necessária, no cerne da qual se integram os cuidados no sentido humano e ético, afirmindo-se, obviamente, que o processo de humanização pelo qual se educam as crianças deve obrigatoriamente pressupor que elas são também natureza, são corpo e sua extensão; são agentes sociais ativos nas inter-relações em que se envolvem e são envolvidas durante as interações; são capazes de participar propositivamente da cultura, à medida que também criam meios interpretativos e se apropriam dos bens materiais e imateriais compartilhados pelos diferentes grupos socioculturais.

Compreendemos, nesse sentido, que instituições como o DEI devem se firmar como meios ricos de possibilidades onde as crianças interagem dinamicamente com outras crianças e adultos-professoras/es, tendo acesso a elementos constituídos e constituintes na/pela cultura e a conhecimentos na plenitude de suas manifestações. Essa finalidade do processo educativo permite defender a legitimidade da existência dos espaços públicos com a permanência das crianças nestes como um direito objetivo-subjetivo. Os textos desta obra reforçam nosso ponto de vista na medida em que indicam um clima de confiança e de respeito em relação às diferentes infâncias



e suas famílias. Os aspectos determinantes dessa relação ampliam-se no campo da práxis, explicitada não só na atuação direta com as crianças, como também no diálogo entre docentes e estagiárias que sustentam uma perspectiva de uma gestão pedagógica democrática.

Certamente não é uma tarefa que se execute sem tensões e contradições, já que toda realidade pressupõe um movimento contínuo de trocas/negociações de expectativas e projetos. O perfil do profissional e a necessidade de uma formação qualificada dos docentes da educação infantil, bem como as especificidades da docência na primeira etapa da educação básica, são pontos que nos permitem pensar no entrelaçamento dos projetos formativos e das práticas educativo-pedagógicas que se constituem/concretizam nas creches e pré-escolas.

É necessário assinalar que o caráter teórico-prático do estágio pressupõe, segundo nossa ótica, o envolvimento com a realidade ampla e cotidiana da instituição educativa, de modo que o apoio na teoria permita problematizar os processos que compõem o ato pedagógico em confronto com os objetivos e a finalidade do projeto educativo, expressando e construindo o que se tem denominado de autonomia docente. Significa, então, superarmos a visão instrumental e praticista sobre o estágio, isto é, como se ele fosse mera “aplicação prática” de conhecimentos técnicos e profissionais, o que implica a assunção do trabalho como categoria estruturante no estágio e na formação de professores quando se trata da educação infantil, devendo-se considerar as inúmeras determinações materiais e simbólicas nesse processo. Com base na perspectiva sócio-histórico-dialética, defendemos como princípio que o processo de estágio na pedagogia deva constituir-se no exercício da unidade teoria e prática, intentando a constituição da práxis transformadora (Sánchez Vázquez, 1977). Ao enfatizarmos esse aspecto, assumimos o trabalho na educação infantil como projeto, exercício e expressão humana criadora, simultaneamente teórica e prática, produtora de cultura e determinante das relações e práticas sociais que preparam a



todos, adultos e crianças, para lutarem por uma sociedade inclusiva, não racista, democrática, justa e igualitária.

Concretamente, esse ideário de sociedade implica ir além de uma concepção de educação infantil como meio capaz de implantar uma ideologia higienista no seio das famílias, assim como de perspectivas espontaneístas, que abrem mão de qualquer organização do trabalho pedagógico naturalizando os processos de aprendizagem e educação infantil, além de superar a noção da educação infantil como fase preparatória para a escolarização. É preciso atentar, por outro lado, para o fato de que o trabalho pedagógico em creches e pré-escolas em um projeto de formação omnilateral, como definido em Marx (1983), é amplo, isto é, não se resume a atividades recreativas e a “passatempos”. De fato, a ludicidade e a brincadeira são dimensões essenciais, mas não totalizam a intencionalidade pedagógica na educação infantil. A práxis educativa requer a articulação entre afetividade, atitudes, linguagem, domínio de conhecimentos científicos e de outra natureza (como os da filosofia e da ética, por exemplo), da técnica e da estética/arte, o que pode favorecer a apropriação pela criança e por grupos de crianças dos diversos valores da existência e do mundo, vivenciando relações inter/intrapessoais, papéis e práticas sociais mediadoras que podem provocar transformações objetivas e subjetivas na vida dessas crianças.

Finalizando este prefácio, volto-me a uma questão que remete novamente às condições vivenciadas pelos diferentes sujeitos que atuaram e atuam no DEI. Posta em um campo de disputa essa questão, era de se esperar que mesmo ante os riscos de contágio pelo novo coronavírus e a defesa da vida ao manter-se o ensino remoto, como apontaram as duas cartas à sociedade produzidas pelo Fórum Goiano de Educação Infantil (2020, 2021), criou-se uma expectativa de continuidade das atividades na educação infantil. No entanto, sendo coerente com as DCNEI, entendemos que não há como considerar as atividades não presenciais – denominadas



“síncronas” e “assíncronas”, mediadas por meios/plataformas virtuais com o uso de computadores e telefones celulares – como educação infantil no seu sentido pleno. Isso não quer dizer que as professoras deixaram de atuar, afirmativa válida também para as crianças e suas famílias. Muitas docentes que atuam em creches e pré-escolas manifestaram não apenas a precarização e o aumento da quantidade no tempo de trabalho, como também a invasão de suas vidas privadas no horário de trabalho e além dele.

A suspensão oficial das atividades presenciais em março de 2020 e a indicação do retorno às atividades presenciais em 2021 não interromperam o trabalho docente e dos funcionários do DEI, assim como ocorreu em tantas outras instituições goianas e no restante do Brasil. A organização do trabalho, chamado de ensino remoto emergencial (ERE), foi formalizado (como foi referido em diversos textos deste livro) em um documento produzido e sistematizado por professoras daquela instituição, demonstrando a preocupação na manutenção do campo de atuação de modo a garantir ações de fomento e permanência de vínculos institucionais e de docentes (e estagiários), além dos afetivos e sociais, com as crianças e suas famílias. Tratamos aqui de garantia do trabalho educativo em contexto alternativo, porém, nem todo ele pôde ser pedagógico, de relação professor/a–criança mediada por situações partilhadas de aprendizagem e de apropriação de conhecimentos. As famílias, por sua vez, não tiveram condições plenas e contínuas de assumir para si os processos, participando em variadas situações de modo propositivo e colaborativo, sem, contudo, denominar seu ato educativo de “pedagógico”, sendo revelada, nessas relações complexas durante a pandemia, a condicionalidade da expressão “educação complementar à família” utilizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996) ao se referir à finalidade da educação infantil. Penso que, com base no processo, “compartilhamento” seja a mais adequada categoria para entender a articulação/interação de professoras/es e famílias durante o projeto de educação das crianças nesse período.



Anunciados alguns aspectos dessas relações, ressaltamos que, com o retorno às atividades presenciais na educação infantil, não se deve permitir que o trabalho assumido por instituições como o DEI seja considerado sinônimo de cuidado substitutivo das obrigações familiares, levando ao falseamento dos papéis a serem atribuídos pelas/os professoras/es, nessa direção tratadas como “mães postiças”, “criadeiras” e “cuidadoras”. Tais denominações tendem a confundir as funções sociopolíticas da educação infantil, levando a equívocos no campo de trabalho e podendo interferir no reconhecimento do campo profissional, julgando-o em uma vertente higienista e de formação moralista.

Concluindo, nossas reflexões, provocadas pelo convite a que me referi no início deste prefácio, conduziram a muitas análises. Desafio a todos os/as leitores/as a tomar a posição de defesa da educação infantil como um dos direitos da criança, conquistado com base em muitas lutas conjuntas dos movimentos sociais em prol da igualdade e da cidadania plena. Igualmente, a defesa dos professores como intelectuais envolvidos nas questões de seu tempo é essencial, garantindo que a formação seja contínua e engajada, compreendendo-se a educação e seus diferentes contextos do ponto de vista do movimento e de suas contradições. Ante tantas perdas e tristezas vividas na pandemia, convido-os/as a um ato de resistência e luta pela manutenção dos direitos das crianças, de suas famílias, de professoras/es, de estagiários e de funcionários técnico-administrativos.



## Referências

BARBOSA, Ivone G. Da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental: o direito da criança é ser feliz. In: SILVA, C. Carlos; LIMONTA ROSA, Sandra V. *Anos iniciais do Ensino Fundamental: políticas, gestão, formação de professores e ensino*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 107-128.

BARBOSA, Ivone G. Educação Infantil e formação de professores: relações e contradições entre trabalho, formação e Base Comum Curricular (BNCC). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói, RJ. *Anais [...]*. Niterói, RJ: [s.n.], 2019. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/gto7-trabalho\\_encomendado\\_formatado\\_39\\_rn\\_-3\\_ivone\\_garcia\\_barbosa.pdf](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/gto7-trabalho_encomendado_formatado_39_rn_-3_ivone_garcia_barbosa.pdf). Acesso em: 1 dez. 2020.

BARBOSA, Ivone G.; ALVES, Nancy N. L. Currículo da educação infantil e trabalho docente: perspectiva sócio-histórico-dialética. In: SOUZA, Ruth C. R. (org.). *Formação, profissionalização e trabalho docente: em defesa da qualidade social da educação*. São Paulo: Mercado de Letras, 2016. p. 201-222.

**27** BARBOSA, Ivone G.; SOARES, Marcos A. Educação infantil e pobreza infantil em tempos de pandemia no Brasil: existirá um “novo normal”? *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 23, n. esp., p. 35-57, 2021.

BARBOSA, Ivone G.; ALVES, Nancy N. L.; SILVEIRA, Telma Aparecida T. M. Educação infantil no curso de Pedagogia: lições do estágio. *Educativa*, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 357-372, maio/ago. 2017.

BARBOSA, Ivone G.; SILVEIRA, Telma Aparecida T. M.; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação *versus* autonomia. *Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./maio 2019.

BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 20/2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 dez. 2009a.



BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2009b.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2/2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 dez. 2017.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). *Boletim de Conjuntura*, São Paulo, n. 29, jun./ jul. 2021. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimdeconjuntura/2021/boletimconjuntura29.html>. Acesso em: 27 out. 2021.

FÓRUM GOIANO DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Carta aberta à população de Goiás: posicionamento quanto ao retorno imediato das atividades educacionais presenciais na educação infantil. 2020. Disponível em: <https://forumgoianoei.files.wordpress.com/2020/11/carta-aberta-contra-ao-retorno-das-atividades-educativas-presenciais-aprovada-em-27.-out.-2020-final-2.pdf>. Acesso em: 28 out. 2020.

FÓRUM GOIANO DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Segunda carta aberta à população de Goiás: posicionamento quanto ao retorno das atividades educacionais presenciais na educação infantil. 2021. Disponível em: <https://forumgoianoei.files.wordpress.com/2021/02/2a-carta-aberta-forum-goiano-de-educacc7acc830-infantilversacc830-final-jan.-2021-enviada.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2021.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo S. *Filosofia da práxis*. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.



# **Luz e sombra: uma experiência nas disciplinas de Estágio Supervisionado I e II para pensar o ensino/aprendizagem de artes visuais na educação infantil**

Valéria Fabiane Braga Ferreira Cabral

Lucas Batista Rodrigues da Costa

Aglaê Dias Moreira Munhoz Fontana

Como campo de conhecimento da docência, o estágio supervisionado, um componente curricular de formação de professores/as de artes visuais no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal de Goiás (UFG), proporciona uma inter-relação de saberes que são construídos durante a formação docente em situações concretas de ensino.

A legislação que regulamenta o estágio, a Lei do Estágio nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 (Brasil, 2008), esclarece em seu Art. 1º:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino

médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Essa preparação para o trabalho considerado “produtivo” dos/as estagiários/as acontece no desenvolvimento de práticas educativas, nos espaços de ensino, que muitas vezes constituem também uma atividade de extensão e pesquisa. Na Resolução Cepec<sup>1</sup> nº 731, em seu Art. 1º, § 2º, há a definição do estágio curricular como “uma atividade privilegiada de diálogo crítico com a realidade, que favorece a articulação ensino-pesquisa-extensão” (UFG, 2005).

No curso de Artes Visuais, modalidade presencial, grau acadêmico Licenciatura, o estágio curricular obrigatório faz parte do projeto pedagógico do curso (PPC), aprovado pela Resolução Cepec nº 1.333 (UFG, 2015), e está dividido em quatro disciplinas. São elas: Estágio Supervisionado I (96 horas), Estágio Supervisionado II (128 horas), Estágio Supervisionado III (128 horas) e Estágio Supervisionado IV (128 horas). Tais disciplinas estão no eixo da matriz curricular do curso denominado Pesquisa, Estágio e Prática Pedagógica em Artes Visuais (PEP).

Neste texto, o foco está na realização das disciplinas de Estágio Supervisionado I e II, em que o contexto educacional escolhido foi a educação formal, sendo realizadas na educação infantil um dos níveis sugeridos, conforme a descrição da ementa da disciplina Estágio Supervisionado II: “Planejamento, elaboração, desenvolvimento e avaliação de projetos de ensino-aprendizagem em artes visuais em diferentes níveis: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, EJA/EAJA integrando as modalidades de ensino presencial e a distância” (UFG, 2015, p. 34).

Realizar as disciplinas de Estágio Supervisionado I e II na educação infantil, que é a primeira da educação básica, encontra suporte na Lei nº 13.278/2016 (Brasil, 2016), que altera o § 6º do Art. 26 da Lei de Diretrizes

---

<sup>1</sup> Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura da Universidade Federal de Goiás.

e Bases (LDB), ou Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), referente ao ensino de arte na educação básica:

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos (Brasil, 2016).

Nesse sentido, o espaço escolar escolhido para promover experiências educativas, através das disciplinas de estágio, foi o Departamento de Educação Infantil (DEI) do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae) da UFG, localizado no *Campus Samambaia*. O DEI é um espaço que proporciona um processo formativo na educação infantil. Atendeu, em 2016, crianças que estavam divididas nos agrupamentos: Beija-Flor (Berçário): de 4 a 11 meses; Arara (Grupo I): de 1 ano a 1 ano e 11 meses; Lobo-Guará (Grupo II): de 2 anos a 2 anos e 11 meses; Tatu-Bola (Grupo III): de 3 anos a 3 anos e 11 meses; Jacaré (Grupo IV): de 4 anos a 4 anos e 11 meses. O regime de atendimento deu-se em período integral e parcial. As atividades iniciaram às 7h15 e estenderam-se até às 17h15, de segunda a sexta-feira. A estrutura física do DEI oferece área de recreação ampla e arborizada, refeitório, salas bem arejadas e compatíveis com a quantidade de crianças.

A presença de estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais também trouxe à tona reflexões sobre a educação infantil como campo para o ensino de arte como componente curricular obrigatório da educação básica, e foi amparada pelo que está expresso no Art. 9º nas *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* – DCNEI (Brasil, 2010, p. 25-26), para garantir experiências que



favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical, bem como [...] promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.

Acreditando ser necessário favorecer uma imersão nas diferentes linguagens, em especial com a linguagem das artes visuais, encontramos apoio no pensamento de autores que discutem a questão da experiência na educação. Aguirre (2005), por exemplo, concebe a arte como agente da experiência. Nesse sentido, compreendemos que as disciplinas de estágio possibilitam um experimentar e aprender na experiência, propondo um “deixar-se penetrar” pelas reflexões, em momentos de interrupção, do pensamento de Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 24), levando em consideração que

32

[a] experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

As ações de parar, pensar, olhar, escutar, falar, sentir, suspender, cultivar e calar contribuem para um processo formativo e podem transformar as práticas educativas em experiências. Ações que ajudam a deflagrar um movimento reflexivo para a conscientização da prática docente, pois através da reflexão é possível atribuir significados e sentidos ao que foi vivenciado, podendo desencadear um processo de permanente reflexividade e, assim, aprender a partir da experiência, gerando conhecimento.



## Construindo caminhos metodológicos

O desenvolvimento da prática pedagógica realizada nas disciplinas de estágio orienta-se a partir da convicção de que os vínculos entre teoria e prática, ação e reflexão, conhecimento e experiência podem ser buscados no trabalho educativo com crianças. Os caminhos metodológicos foram trilhados pelas orientações que regem a observação participante.

As ações, que foram sistematizadas e realizadas, ocorreram no decorso de um ano. No primeiro semestre de 2016 (primeiro momento – disciplina de Estágio Supervisionado I), foi possível, através da observação participante (André, 1995), conhecer o campo, as propostas pedagógicas em andamento, conhecer autores/as que pensam a arte na educação infantil (como Susana Rangel Cunha), bem como nos aproximar do referencial teórico específico, tendo como referência a seguinte problematização: qual(is) a(s) contribuição(ões) de um grupo de estagiários/as licenciandos/as em Artes Visuais para o espaço de estágio no DEI?

33

No segundo momento, houve a formação de dois grupos de estagiários/as dentre os que estavam cursando as disciplinas de estágio da FAV no DEI. Desta forma, iniciou-se um processo reflexivo (disciplina de Estágio Supervisionado I) em que as ações foram sistematizadas, em diálogo com a coordenação pedagógica da escola, professoras e professora de estágio, para a construção de um planejamento de oito encontros que aconteceriam no segundo semestre de 2016 (disciplina de Estágio Supervisionado II). Neste texto são relatadas as experiências com um grupo de crianças pertencentes aos grupos Beija-Flor e Lobo-Guará, que foram fundidos para a realização das ações do projeto e da nossa mediação. As crianças do grupo Beija-Flor (4 a 11 meses de idade) contaram com a mediação da estudante estagiária Aglaé, e as crianças que formavam o grupo Lobo-Guará (2 anos a 2 anos e 11 meses de idade) contaram com a mediação do estudante estagiário Lucas e com a orientação e supervisão de Valéria Fabiane, professora das disciplinas de estágio.



Para o desenvolvimento das ações pedagógicas, pensadas e organizadas no decorrer do projeto, nós, estudantes, desenvolvemos procedimentos metodológicos para o ensino-aprendizagem de artes visuais, levando em consideração reflexões sobre o quanto e como a visualidade pode exercer papéis educativos. Um modo de organizar as nossas ideias, a partir das leituras realizadas, foi seguir os seguintes passos propostos por Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 178 *apud* Santos, 2007, p. 3323):

três passos básicos para elaboração de um projeto envolvendo arte: 1º Momento: Avaliação iniciante: sondagem para o levantamento de repertório; 2º Momento: Encaminhamento de ações: levantamento de propostas possíveis, avaliações e replanejamento; 3º Momento: Sistematização: apropriação do conhecimento construído.

Após a sondagem do repertório das crianças e do levantamento das propostas possíveis, o projeto para o ensino-aprendizagem das artes visuais elaborado por nós, estagiário e estagiária, foi denominado “Luz e sombra: uma experiência na educação infantil para pensar o corpo e o movimento”. As propostas desenvolvidas após as observações no campo de estágio tiveram como objetivo trabalhar com a temática associando a experiência às questões relacionadas ao corpo da criança no espaço escolar.

A luz como elemento visual é capaz de favorecer a percepção visual da forma e o movimento dos objetos e do nosso corpo. Segundo Fayga Ostrower (1986), o elemento luz é identificado nos contrastes entre o claro e o escuro: “A luz torna os elementos sensíveis visualmente” (Moraes, 2010, p. 20).

Dadas as possíveis aplicações do elemento luz no ensino de artes visuais, foi preciso estabelecer o diálogo com as crianças sobre a importância da luz e da sombra, de modo que estas pudessem aprender e fazer associações de sentido que contribuíssem para a melhor compreensão dos conceitos apresentados. Levou-se em consideração que o desenvolvimento do pensamento e da linguagem na fase infantil acontece na



apropriação de dois elementos mediadores pelo sujeito: os instrumentos e os signos (Vigotski, 1998).

Não se pode deixar de pensar e refletir sobre a educação do corpo nesse processo. Foucault (2009, p. 29) lembra-nos que, na contemporaneidade, “o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso”. Isto nos leva a considerar que os dispositivos de controle (gênero, raça, religião etc.) se inscrevem em formato de discurso, visualidades, e agem como pedagogias visuais, de maneira “(in)visível, ‘inocente’, participativa e eficiente em seus propósitos de simular uma realidade encenada, editada” (Cunha, 2009, p. 28).

Com esses entendimentos, nossa primeira abordagem contou com a apresentação e contextualização de algumas obras do repertório do artista azerbaijano Rashad Alakbarov. O artista utiliza em suas produções os elementos luz e sombra no campo da representação figurativa de objetos, figuras humanas, texturas etc. O trabalho conceitual de Alakbarov explora a distorção da percepção sensorial a partir do uso de uma diversidade de mídias e da organização de objetos e fragmentos diante de uma fonte de luz para projetar sombras. A utilização de sombras nas instalações do artista tornou-se a principal direção em seus trabalhos artísticos.

Marilda Oliveira e Vanessa Freitag (2008) argumentam que a inserção da arte contemporânea no ensino de artes visuais tem ocasionado muitas contribuições e experiências diversificadas para o/a professor/a e para as crianças, além de desafiar e inquietar a própria forma de ver, pensar e trabalhar a arte. Segundo as autoras, a arte contemporânea deve ser cada vez mais abordada dentro das escolas, contribuindo para o desenvolvimento de um repertório mais amplo de imagens e conceitos das crianças sobre arte, bem como possibilitando ainda a formação de uma postura mais atenta e flexível às diversas manifestações culturais e artísticas da atualidade. Na visão de Fernando Miranda (2016), a arte contemporânea propicia o estranhamento visual, a ruptura com o esperado e a interferência em nossos modos de ver.



Nesse contexto, o processo inicial das atividades buscou, a partir da apresentação desta obra do artista (Figura 1), suscitar inquietações e deslocamentos, ampliar o repertório visual, adentrar o tema luz e sombra e despertar o interesse e a motivação das crianças em participar do projeto para o ensino de artes visuais.

Figura 1 - "Retrato de plástico", de Rashad Alakbarov



36

Fonte: Disponível em: <https://inhabitat.com/rashad-alakbarov-creates-amazing-shadow-cities-from-found-objects/azerbaijan-rashad-alakbarov-found-objects-shadow-painting-6/>. Acesso em: 5 maio 2016.

O ambiente escuro e a projeção das imagens na parede possibilitaram um espaço propício para o diálogo, a imaginação, a curiosidade e a ludicidade. Em um primeiro momento, do estranhamento provocado, interessava às crianças entender as imagens, compreender as figuras representativas, contar e narrar histórias a partir do que era visualizado. Cunha (2009) comprehende que o espaço para o estranhamento se desdobra para



a ação de questionar, o que possibilita o trânsito de diferentes modos de ver que não são adestrados e conformados, como as práticas do olhar das produções visuais midiáticas.

Mas a reação curiosa e interessada não é unânime entre todas as crianças nesses momentos de estranhamento. Na ação realizada, por exemplo, houve crianças que se expressaram por meio do choro, reação de medo e até mesmo de negação ao que era visto. Isso impulsionou-nos a refletir sobre as subjetividades das crianças e perceber que, ainda na primeira infância, há maneiras distintas de recepção, apropriação e relação com as imagens.

A partir disso, percebemos que a atenção voluntária das crianças para a experiência de contato com as imagens apresentadas e os diálogos fomentados atingiu o seu limite. No momento do “desinteresse”, as crianças descobriram o projetor e a possibilidade de projetar suas sombras na parede, em uma espécie de brincadeira emergente e efêmera, aproveitada durante a situação; um processo de ressignificação da prática pedagógica e uma forma de expressarem, movimentando seus corpos na luz, a maneira como iniciaram a apropriação dos conceitos de luz e sombra.

Isso possibilitou-nos explorar outras ações, desta vez através de um “teatro de sombras”, como mostra a Figura 2. Nessa ação, as crianças assistiram a uma adaptação da fábula *Os três porquinhos*, divulgada por Joseph Jacobs (2004). Em seguida, as crianças puderam narrar histórias, imaginar cenários diversos, contar e recontar e, ainda, perceber, conhecer e explorar suas sombras. Cabe salientar que a produção infantil *Os três porquinhos* é parte do cenário visual cotidiano das crianças do DEI. Assim, buscamos levar essa narrativa e seus personagens para o contexto das intervenções desenvolvidas no campo de estágio com o objetivo de possibilitar aos grupos de estudantes a construção de diálogos críticos, de novas formas de ver, de interpretar e de (res)significar as imagens e demais produções culturais que perpassam a nossa vida diária. A abordagem da cultura visual no ensino de artes visuais propicia às crianças encontrarem o significado



de situações e objetos que fazem parte do seu dia a dia, uma vez que estão imersas em uma cultura de imagens pelo uso de computadores, televisão, videogames e celulares, dentre outros meios de informação e comunicação (Zamperetti; Bazili, 2013).

Figura 2 - Crianças do agrupamento Lobo-Guará



38

Fonte: Valéria Fabiane, 2017.

No terceiro encontro, também foram realizadas ações que utilizaram a luz do projetor, o que possibilitou a exploração das sombras de diversos objetos e dos corpos das crianças na parede, por meio de brincadeiras e da interação entre os grupos. Segundo Rudolf Arnheim (1980), esta duplicata de uma coisa viva ou inanimada adquirida através de um objeto que a ela se liga e imita seus movimentos e, ao mesmo tempo, é curiosamente transparente e imaterial, sempre atraiu a atenção. De fato, no decorrer das



atividades as crianças foram atraídas pelo jogo de luz e sombra e participaram ativamente das dinâmicas de aprendizagem propostas no projeto.

A luz solar também foi explorada (bem como o desenho), como formas de proporcionar às crianças o reconhecimento desse elemento e a construção dos conceitos de luz e sombra. Nas atividades seguintes, as crianças contornaram o desenho da sombra de seu próprio corpo, projetada pela incidência da luz do sol sobre o pátio escolar, utilizando giz branco. Além da luz solar e diferentemente da luz produzida pelo projetor, apresentamos às crianças outras fontes de luz artificial para o desenvolvimento de diferentes desenhos a partir do contorno da sombra de alguns brinquedos com o uso do giz de cera. Essas intervenções propiciaram às crianças a manifestação da criatividade e das expressões corporais, o compartilhamento das emoções e sensações com os seus pares e a identificação dos elementos visuais luz e sombra por meio do contraste entre claro e escuro.

Nessa perspectiva, buscamos promover uma experiência no ensino de artes visuais que não ficou submetida apenas à exploração dos elementos luz e sombra. Ao mesmo tempo, preocupamo-nos com o modo de cada criança reconhecer e conhecer a si mesma, convidando-as para a reflexão crítica das imagens e visualidades apresentadas. Na visão de Cunha (2002, p. 4-5):

O ensino da arte em qualquer nível deveria abranger tanto a construção da linguagem visual quanto contribuir para que as crianças realizem leituras cognoscentes, conscientes e sensíveis de outras tantas imagens que estão aí sendo consumidas passivamente. [...] O ensino de arte poderia ser uma das vias de questionar o que está estabelecido, aguçando os sentidos, aglutinando expressão/vida, a fim de produzir propostas no campo da visualidade que possibilitem indagações sobre a própria vida.

Nesse sentido, destacamos a relevância de desenvolver práticas pedagógicas no ensino-aprendizagem de artes visuais que contribuem para o exercício do pensamento crítico e autônomo das crianças ante os discursos



e significados das imagens, bem como da indagação e interpretação da realidade que as circunda.

### **Pontos para reflexão**

O primeiro ponto em destaque dessa experiência foi a compreensão da relação entre teoria e prática durante o desenvolvimento das ações realizadas. A leitura do livro *Etnografia da prática escolar* (André, 1995), que investiga os fundamentos e procedimentos da pesquisa etnográfica na educação, contribuiu para a observação em campo e a construção de um dossiê com os dados coletados durante o período de estágio.

Os estudos de Cunha (2002) também contribuíram para o processo de formação durante o estágio, possibilitando-nos refletir acerca da aproximação entre teoria e prática na produção de conhecimento e como articulá-las no processo de formação docente. Conforme a autora, não existe processo de produção de conhecimento em arte que aconteça apenas sob uma perspectiva, seja ela teórica/reflexiva ou experiencial. O conhecimento neste campo necessita da mediação entre os dois (Cunha, 2002).

A partir desse pensamento, percebemos que o campo de estágio pode constituir uma oportunidade de vivenciar a articulação entre teoria e prática, favorecendo o questionamento sobre os conhecimentos que carregamos e os que pretendemos levar para a sala de aula. Para Guedes (2009), no estágio supervisionado, teoria e prática são elementos indissociáveis, uma vez que esse espaço de formação motiva a discussão, a pesquisa, o estudo, a avaliação de teorias e conceitos formulados e estudados em todos os campos do conhecimento. Assim sendo, o estágio “passa a ter a função fundamental que não é apenas levar os conhecimentos teóricos ao campo da prática, mas compreendê-los, elaborá-los, pensando a realidade vivida pelo futuro professor” (Guedes, 2009, p. 9420).

Um segundo ponto de destaque é o ensino-aprendizagem de artes visuais para a educação infantil. Essa experiência realizada no estágio, com



os dois grupos de crianças, caracterizou-se como um campo aberto para reflexões e questionamentos pertinentes acerca do ensino-aprendizagem de artes visuais na educação infantil. Um trabalho sob a perspectiva da cultura visual, na medida em que as crianças foram incitadas a dialogar com narrativas não verbais, estabelecer relações com o outro e com o mundo que as cerca a partir das imagens. A perspectiva da cultura visual vinculada ao processo de ensino-aprendizagem das artes visuais propicia em sala de aula a abordagem crítica acerca das experiências visuais ante a diversidade de imagens e artefatos culturais envolvidos em nosso cotidiano. Por ser um campo de estudo transdisciplinar, a cultura visual indaga sobre as práticas culturais do olhar, bem como os efeitos desse olhar sobre quem vê (Hernández, 2011).

No acompanhamento das atividades realizadas com o grupo Lobo-Guará no espaço do estágio como um todo, foi possível conhecer e saber a relevância do ensino-aprendizagem de artes visuais para a educação infantil. Procurando abordar as imagens na perspectiva da cultura visual e compreendendo que ver é um ato cultural, foi possível pensar em novas possibilidades de trabalho com a arte no contexto escolar do DEI. O corpo foi uma das questões latentes durante as observações, que desencadeou a busca das compreensões sócio-históricas que ajudam a entender o corpo na contemporaneidade e fazer relações com o ensino de artes visuais. Assim, a experiência no estágio pode contribuir para uma formação acadêmica através de um olhar mais crítico e preocupado em aprofundar os significados da arte na educação.

Quanto ao grupo Tatu-Bola, este propiciou valiosas contribuições para nossa formação em todas as etapas do estágio. Desde o momento de rever conteúdos, estudados no decorrer da graduação, para repensá-los no contexto do espaço, até as leituras orientadas e escritas de relatórios reflexivos, desenvolvemos um processo de permanente construção em que a prática se torna um modo de pesquisa, reflexão e avaliação. Nesse movi-



mento foi possível observar que as propostas nasceram de reflexões acerca do que poderíamos contribuir com o espaço – através da questão que nos norteou –, porém, não se exime o fato de que somos favorecidos com o repensar das práticas de artes visuais na educação infantil. Um constante exercício que beneficiou a formação de todos/as os/as estagiários/as em campo e possibilitará, em um próximo estágio, maior desenvolvimento quanto às práticas pedagógicas.

O terceiro ponto de destaque é o trabalho colaborativo. As ações pedagógicas sugeridas no projeto decorreram do trabalho colaborativo entre todos os agentes educacionais do campo de estágio. A equipe do DEI contribuiu de modo significativo para a concretização de nossa proposta educativa em um ambiente formal de ensino dedicado ao atendimento à infância. Segundo Pimenta e Lima (2006, p. 21), o estágio “prepara para um trabalho docente coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais”. Nessa acepção, o estágio foi um momento de partilha, socialização, trocas de experiências e saberes vivenciados e apreendidos (Raymundo, 2013) em nosso processo de formação.

A ação conjunta desenvolvida no campo de estágio abriu caminhos para a nossa interação com a realidade cotidiana escolar e o exercício crítico-reflexivo de nosso fazer pedagógico na educação infantil. Compreendemos que o ensino de artes visuais precisa ser integrador e problematizador de experiências culturais/estéticas (Cunha, 2012).

### **Considerações finais**

Os conhecimentos adquiridos foram relevantes para se pensar a prática no ensino de artes visuais durante o estágio realizado na educação infantil. Experiências que podem ajudar os/as futuros/as professores/as de artes visuais a compreender o ensino-aprendizagem de artes visuais



nessa fase da educação e questionar a importância de tornar essa etapa da educação básica mais visível no currículo de formação da licenciatura em Artes Visuais da FAV.

A partir da elaboração do projeto “Luz e sombra: uma experiência na educação infantil para pensar o corpo e o movimento”, foi possível perceber que a presença do ensino de artes visuais na educação infantil ativa a realização de práticas que estimulam experiências educativas que ampliam a troca de saberes com os conteúdos selecionados, por exemplo, a identificação de elementos da linguagem visual (como luz e sombra) e as relações artísticas através de imagens.

As aprendizagens indicam que é possível um trabalho a partir das imagens com o objetivo de compreender que “uma educação do ver e do observar significa desvelar as nuances e características do próprio cotidiano e ir além, propondo rupturas com o instituído” (Cunha, 2012, p. 27).

Esse trabalho deve romper com a ideia de que o conhecimento visual se dá de forma espontânea e incluir um exercício de modos de dialogar a partir do pensamento e do trabalho de artistas para ampliar a interação com a arte e a imagem em um processo de aprendizagem da linguagem gráfico-plástica que seja contínuo.

No decorrer das disciplinas de Estágio Supervisionado, percebemos que, para desenvolver um trabalho de ensino-aprendizagem de artes visuais na educação infantil, é necessário, além de desenvolver a capacidade de observação e a construção de procedimentos metodológicos para o ensino de artes visuais que possibilitem uma aprendizagem da linguagem gráfico-plástica, alimentar um exercício reflexivo, aprender a pensar e agir de forma colaborativa, considerando um princípio de continuidade. Esta constitui um critério da experiência que, na visão de Dewey (1980), desenvolve um processo reflexivo.

Desenvolver a prática contínua da reflexividade (Giddens, 1997) durante o Estágio Supervisionado, considerando as experiências passadas



e subsequentes, contribui para (re)criar um universo de significações ao buscar construir sentidos nas experiências. Incentiva, pois, um pensamento reflexivo no processo de formação docente em artes visuais.

## Referências

AGUIRRE, Imanol. *Teorías y prácticas en educación artística: ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Barcelona: Octaedro, 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. Tradução de Yvonne Terezinha de Faria. São Paulo: Pioneira, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 15 maio 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 18 maio 2021.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm). Acesso em: 7 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm). Acesso em: 5 out. 2021.

CUNHA, Susana R. V. As imagens na Educação Infantil: uma abordagem a partir da Cultura Visual. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 11, n. 19, p. 26-42, jan./jun. 2009.

CUNHA, Susana R. V. Questionamentos de uma professora de arte sobre o ensino de arte na contemporaneidade. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO,



Irene (org.). *Culturas da imagem: desafios para a arte e a educação*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2012. p. 99-123.

CUNHA, Susana R. V. Transformações nos saberes sobre arte e seu ensino. *Imaginar: Revista da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual*, Lisboa, v. 38, p. 4-10, 2002.

DEWEY, John. *A arte como experiência*. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores).

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

GUEDES, Shirlei Terezinha R. A relação teoria e prática no estágio supervisionado. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., E ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. *Anais* [...]. Curitiba: PUCPR, 2009. p. 9414-9424. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3582\\_2162.pdf](https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3582_2162.pdf). Acesso em: 3 jun. 2021.

GIDDENS, Anthony. Risco, confiança, reflexividade. In: GIDDENS, Anthony; BECK, Ulrich; LASH, Scott (org.). *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Ed. Unesp, 1997. p. 11-71.

HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. Tradução de Danilo de Assis Clímaco. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2011. p. 31-49.

JACOBS, Joseph. *Os três porquinhos*. Adaptação de Maria Luísa de Abreu Lima Paz. São Paulo: Girassol, 2004.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderlei Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 10 out. 2013.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Terezinha T. *Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo*. São Paulo: FTD, 1998. Volume único: livro do professor.



MIRANDA, Fernando. Fora de controle: acontecimentos e aprendizagens na cultura visual e na arte contemporânea. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). *Educação da cultura visual: aprender...pesquisar...ensinar...* Santa Maria: Ed. UFSM, 2016. p. 147-164.

MORAES, Renato C. *Poesia em tela*: Lucinda Persona. 2010. 92 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2010. Disponível em: <http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/d58d2723539ae09aef4b89ef33fb0d4.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2016.

OLIVEIRA, Marilda O.; FREITAG, Vanessa. A produção contemporânea como espaço de conflito no ensino de artes. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). *Visualidade e educação*. Goiânia: Funape, 2008. p. 117-130.

OSTROWER, Fayga. *Universos da arte*. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1986.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Poésis Pedagógica*, Catalão, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2006.

RAYMUNDO, Gislene M. C. A prática de ensino e o estágio supervisionado na construção dos saberes necessários à docência. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 16, n. 2, p. 357-374, 2013.

SANTOS, Gisele R. C. Mugnol. Metodologia de ensino por projetos na área de artes. 2007. Disponível em: <https://silo.tips/download/metodologia-de-ensino-por-projetos-na-area-de-artes>. Acesso em: 10 out. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). Resolução – CEPEC n 1.333, de 20 de fevereiro de 2015. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Artes Visuais, modalidade Presencial, grau acadêmico Licenciatura, da Faculdade de Artes Visuais, para os alunos ingressos a partir de 2014. Goiânia, 2015.

VIGOTSKI, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZAMPERETTI, Maristany P.; BAZILI, Fabiana L. A cultura visual na educação das artes visuais: uma pesquisa no Ensino Fundamental. *Travessias*, Cascavel, v. 7, n. 1, p. 95-110, 2013.

# **Estágio de teatro no Departamento de Educação Infantil da Universidade Federal de Goiás: experiências e aprendizagens múltiplas**

Joana Abreu  
Renata Curado  
Pâmela Soares  
Rayssa Pires

*A arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho no seu meio ambiente nem estrangeiro em seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence.*

Ana Mae Barbosa

A parceria entre o Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (DEI/Cepae/UFG) e a Escola de Música e Artes Cênicas da instituição (Emac-UFG) para a realização de estágio obrigatório de licenciatura vem se ampliando gradativamente nos últimos anos. Essa ampliação tem significado a abertura de um novo espaço de formação para licenciandas e licenciandos em Teatro, uma vez que passam pela experiência de acompanhar professores e crianças dos agrupamentos da educação infantil,

tendo, não raro, a oportunidade de atuar e exercitar a docência em Teatro com esses grupos.

No presente texto, pretendemos refletir sobre a importância dessas experiências de estágio, considerando tanto sua pertinência para a formação de discentes da licenciatura em Teatro da Emac como a relevância da presença da linguagem teatral e de professores de teatro na etapa da educação infantil. Para isso, além da reflexão conceitual, traremos alguns exemplos das atividades de estágio realizadas na instituição em 2019, tanto do ponto de vista da supervisão e orientação de estágio como daquele percebido pelas estagiárias participantes.

No intuito de consolidar a interlocução com reflexões importantes sobre o ensino-aprendizagem de teatro e a etapa da educação infantil, serão analisados não somente alguns trechos dos relatórios produzidos durante o estágio, mas também proposições de autores e autoras com reconhecimento nos campos da pedagogia do teatro e da educação infantil. Entre esses autores e autoras, destacamos Slade (1978), Barbosa (1998), Spolin (1998), Koudela (2008), Oliveira e Stoltz (2010) e Vigotski, Luria e Leontiev (2010).

O DEI/Cepae é parte de uma instituição federal de ensino e atende crianças de 1 a 6 anos de idade, que ingressam na escola por processo de sorteio de vagas. Os agrupamentos são divididos por faixas etárias. O estágio aqui analisado foi realizado no agrupamento Dinossauro, composto por crianças de 5 a 6 anos, com a supervisão de uma professora efetiva graduada em Pedagogia e uma professora bolsista graduada em Artes Cênicas pela UFG. Além dessa supervisão, as estagiárias envolvidas recebiam orientação de estágio de uma professora da Emac.

As atividades do DEI/Cepae ocorrem de segunda a sexta, em período integral, mas o estágio aqui estudado acontecia apenas no período matutino. O grupo Dinossauro era composto, no período matutino, por dezenove crianças. O estágio realizado tinha o objetivo de exercitar a



semirregência, na qual as estagiárias planejam, realizam e avaliam curtas intervenções artístico-pedagógicas sob a supervisão das professoras, além de apoiá-las nas demais atividades cotidianas do agrupamento. Ao longo do semestre em que atuaram no DEI/Cepae, as estagiárias de Teatro elaboraram e aplicaram intervenções que incluíram jogos teatrais originalmente propostos por Viola Spolin, brincadeiras tradicionais e uma ida a uma apresentação cênica.

Os jogos e as brincadeiras tradicionais propostos foram: pular corda, chicotinho queimado, bola de sabão, mestre mandou, morto vivo e batata quente. Os jogos de improvisação adaptados a partir da obra de Spolin foram a improvisação de figuras geométricas em grupo, o jogo de imaginação com balões e o jogo das três mudanças.

Delineado esse primeiro panorama, passamos a refletir sobre a presença da linguagem teatral no DEI/Cepae, já que essa presença é fundamental para a experiência dos estágios que ora analisamos.

49

## **O teatro e o professor de Teatro no DEI/Cepae**

Pensaremos, a partir daqui, no trabalho de educação infantil desenvolvido no DEI/Cepae através do ponto de vista da presença do professor de Teatro e do estágio em teatro na instituição. Para tal, debateremos brevemente com autores reconhecidos da teoria histórico-cultural e da pedagogia do teatro, utilizando como estudo de caso específico a experiência de estágio II de duas estudantes do curso de Licenciatura em Teatro da UFG, que passaram pelo DEI/Cepae em 2019. Focaremos também a perspectiva no olhar e protagonismo da criança como um ser inteiro e sujeito de direitos de educação de qualidade, inserido nos processos sociopolíticos que culminaram nas vitórias históricas de pesquisadores e professores pela inserção da educação infantil como primeira etapa da educação básica. Dentro dessas premissas, trazemos o direito ao ensino da arte, com o cerne específico na reflexão sobre a



50

presença do professor de teatro e de metodologias do ensino de teatro e da pedagogia teatral para crianças de 0 a 5 anos, com base nos parâmetros legais para a educação brasileira.

A arte ocupa um lugar fundamental na educação infantil, a partir da perspectiva de que a criança aprende com e através da arte. É uma das linguagens mais vivenciadas nessa etapa de ensino, para que a criança se manifeste e consiga expressar de maneira mais livre os seus sentimentos, emoções e anseios. O fazer artístico permite à criança a descoberta e a construção de sua personalidade, ao conviver com outras crianças para reproduzir e produzir traços e características da cultura humana historicamente acumulada. Além disso, esse fazer proporciona à criança recriar sua própria cultura regional.

As formas de expressões artísticas são amplas e primordiais na rotina da educação infantil, abrangendo vários aspectos, tanto para o melhor aprimoramento individual do desenvolvimento da criança como também para o avanço no convívio coletivo, desde a primeira infância. Os trabalhos com arte são muito frutíferos quando aplicados e desenvolvidos na fase inicial de vida da criança, na educação infantil, período em que ela aprende através das brincadeiras e do lúdico, até pelo fato de as atividades artísticas serem intrinsecamente muito prazerosas de serem vivenciadas. Ana Mae Barbosa (1998, p. 16) explica que “através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada”.

No DEI/Cepae, a arte compreende uma das quatro áreas de conhecimento que são trabalhadas com as crianças, sendo elas: ciências da natureza e geografia da infância; jogos, brinquedos e brincadeiras; linguagem e arte. Dentro dessas áreas, o DEI busca práticas pedagógicas para o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos,

motores, afetivos e cognitivos. Como um espaço de ensino, pesquisa e extensão, é um local privilegiado para os estágios curriculares dos cursos de licenciatura da própria UFG e de outras instituições como o Instituto Federal de Goias (IFG), e, dentre os cursos de graduação contemplados no estágio obrigatório (e no não obrigatório), está a Licenciatura em Teatro, que abordamos especificamente aqui.

O Departamento possui uma base teórica que embasa sua prática no dia a dia com as crianças, que é a teoria histórico-cultural desenvolvida inicialmente pela tríade soviética Vigotski, Luria e Leontiev (2010), os quais, através de estudos, chegaram à conclusão de que o ser humano se torna ser humano ao adquirir a cultura humana historicamente acumulada através da interação social. Assim, cabe a professoras e professores da educação infantil proporcionar, ao máximo, o contato das crianças com seu universo cultural. A arte é parte desse universo, além de contribuir como um caminho de acesso e um meio lúdico para o contato com a cultura. De acordo com Vigotski (2001), reside na experiência da arte e na experiência da interação social um papel importante no desenvolvimento humano, o que pressupõe, além da dimensão cognitiva, a afetividade. Oliveira e Stoltz (2010, p. 8) refletem sobre o amplo trabalho de Vigotski na relação entre arte e educação:

A arte seria, desse modo, um instrumento que integraria essas duas instâncias, uma forma de equilibrar o organismo ao meio. Os sentimentos provocados pela arte, seja fazendo arte ou apreciando-a, superam os sentimentos comuns, que podem de alguma maneira ser expressos ou resolvidos, como quando se está triste ou alegre; aqueles sentimentos tocados e representados pela arte são emoções fortes, poderosas paixões que encontrariam na expressão artística a sua resolução.

Portanto, a realização de atividades teatrais (por exemplo, nos subgrupos da área de conhecimento Arte e nas atividades da rotina) nos espaços de educação infantil, como prática educativa motivadora de aprendizagem,



de interação social e de expressão individual e coletiva dos sujeitos, é essencial para o pleno desenvolvimento das crianças.

O estudo da arte – pensando-se nos quatro componentes garantidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996): teatro, música, dança e artes visuais – na educação básica, com foco no ensino de teatro neste texto, remete à criança, a visões diferentes do espaço onde ela vive, podendo desenvolver várias reações e percepções. Exemplos dessas percepções são a coordenação motora, a criatividade, a sensibilidade, o aspecto intelectual, a apreciação estética. O estudo do teatro possibilita que as crianças desenvolvam ainda a comunicabilidade, já que os procedimentos metodológicos no teatro-educação auxiliam a expressão individual ao permitirem à criança expressar o que sente, o que sonha, deixar fluir a imaginação e fantasia do fazer artístico.

A pedagogia teatral proporciona ainda várias possibilidades de vivências que contribuem para o desenvolvimento na criança da capacidade de socialidade e cooperatividade, através de jogos, músicas e brincadeiras em grupo, bem como para o desenvolvimento e aprimoramento da fala através do contato com a literatura infantil, interpretação e contação de histórias. Afetos e laços são desenvolvidos nessas atividades que sempre têm um caráter lúdico e prazeroso para crianças, estagiários, estagiárias e professores. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a “arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas” (Brasil, 2017). Assim, produzir atividades cênicas que consigam comportar a bagagem histórica da criança e de sua cultura pode fazê-la se expressar e ver a expressão de seus colegas e de outros artistas profissionais, e essas experiências são importantes para o seu avanço intelectual.

Dentre outras possibilidades, as estagiárias e os estagiários do curso de Teatro vivenciam no DEI/Cepae, principalmente quando da presença do professor de teatro como supervisor do estágio em campo, uma gama de atividades nas quais a aprendizagem de teatro é possibilitada. Dentre essas



atividades estão, por exemplo, a produção de peças de teatro para e com as crianças e as brincadeiras de faz de conta. Vale ressaltar aqui que tais brincadeiras são a base para o jogo dramático infantil. Esse jogo de faz de conta acontece, na instituição, tanto espontaneamente entre as crianças como provocado pela professora de teatro em atividades lúdicas. Podemos identificar também atividades de dramatização de histórias contadas da literatura e criadas pelas crianças, conto e reconto de histórias, apreciação de peças de teatro e contação de histórias de grupos teatrais externos ao DEI/Cepae.

Tais atividades constroem e formam as crianças, tanto para serem parte de uma plateia crítica e presente em atividades artístico-culturais, quanto para que possam descobrir e vivenciar as infinitas possibilidades de movimentos e criações e a linguagem teatral como uma experiência estética e metodológica de ensino, que de fato proporciona o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, afetivo, psicológico e físico das crianças de 0 a 6 anos de idade. Para estagiários e estagiárias, esse contexto gera uma experiência ampla e prolífica do ensino de teatro na educação infantil, etapa de ensino cercada de equívocos e preconceitos, muitas vezes pelo não entendimento, na formação inicial do graduando, de que as crianças podem, conseguem e devem vivenciar o fazer artístico desde a primeiríssima infância.

Falar dessas metodologias de ensino de teatro implica ressaltar que a participação e a formação especializada do professor de arte é essencial para a vivência em arte das crianças. A área de artes é uma área de pensamentos com amplos e fluidos territórios de conteúdos, mas que, ao mesmo tempo que tem fronteiras subjetivas, possui suas técnicas, modos e rigor nas formas de ensino. Por isso, os professores orientadores e supervisores de estágio do curso de Teatro orientam estagiários e estagiárias que suas mediações pedagógicas devem acontecer de modo gradativo, através de interações sociais e educativas entre crianças-crianças, crianças-adultos e adultos-adultos, pois essas atitudes incentivam e asseguram às crianças a sua livre expressão. A linguagem da arte, que acumula o conhecimento



cultural, social e artístico humano através de séculos de produções e criações, recebe lugar de destaque em todos os documentos que amparam o trabalho de educar e cuidar das crianças na educação infantil, como as *Diretrizes curriculares para a educação infantil* (Brasil, 2010) e o *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (Brasil, 1998). Pensando-se mais especificamente no ensino de teatro, temos o *Documento curricular para Goiás – ampliado* (Goiás, 2019, p. 87) para a educação infantil, que especifica:

Para tanto, faz-se necessário oportunizar a participação da criança com autonomia e autoria nos processos criativos que a linguagem do teatro proporciona, por meio do respeito às suas especificidades focando em apresentações que considerem as possibilidades que a linguagem teatral pode e deve proporcionar. Mais que o produto – apresentação – é preciso dar atenção às possibilidades criativas que são vivenciadas pelas crianças ao longo do processo.

54

Assim, o papel do professor de teatro e dos estagiários do curso de Teatro na prática da arte é indispensável, no sentido de proporcionar vivências específicas no campo teatral, em que a criança poderá criar, desenvolver e dar sinais sobre a sua individualidade, possibilitando, assim, o seu amadurecimento. A criança mostrará ainda a professores e professoras, através das atividades da linguagem teatral, diversos caminhos para ampliar ainda mais os meios de aprendizagem nos aspectos afetivos e cognitivos.

A linguagem teatral deve ser trabalhada como linguagem em si, para a formação de conceitos e a formação intelectual e sensível da criança, sendo assim vivenciada também de forma essencial na educação infantil. Ao experimentar o fazer teatral e ao conhecer as produções teatrais atuais e de outros períodos históricos, ao entender o contexto em que estas foram criadas e ao apreciar obras eruditas e populares de teatro de diversas manifestações culturais regionais, nacionais e internacionais, a criança se apropriará do conhecimento artístico historicamente acumulado, aprendendo novas concepções de mundo e conteúdos e fruindo no prazer da vivência em arte.



É acreditando nas possibilidades de formação do ser sensível e em uma escola preocupada com uma abordagem bem fundamentada e afetiva do encontro entre crianças, destas com as pessoas adultas e entre estas próprias, que especificamos um pouco mais algumas experiências vividas no estágio em teatro no DEI/Cepae.

### **A importância do estágio no DEI/Cepae para a formação de licenciandas e licenciandos da Emac**

Ao longo dos semestres em que o curso de Teatro da Emac realizou a parceria com o DEI/Cepae, foi possível observar o crescimento de estagiários e estagiárias, a partir da experiência de vivenciar uma instituição de educação infantil com uma proposta pedagógica que busca o respeito a todas as pessoas envolvidas, incluindo crianças, famílias e docentes. Esse crescimento aconteceu de diversas maneiras, mas detalhamos algumas delas: o aprendizado sobre o desenvolvimento infantil e algumas correntes de pensamento importantes para essa etapa da educação básica; a possibilidade de observar e vivenciar uma proposta escolar com espaço para a ludicidade, a brincadeira, o jogo tradicional e o jogo teatral; a oportunidade de vivências de formação de plateia; a percepção das possibilidades de ensino de teatro na educação infantil; o privilégio de um tratamento respeitoso e de contarem com profissionais da área de teatro para realizar a supervisão na escola. Refletiremos a seguir sobre cada uma dessas oportunidades de formação, trazendo, sempre que possível, exemplos presentes nos próprios relatos de estágio.

No que tange ao aprendizado sobre o desenvolvimento infantil e às correntes de pensamento nessa área, vale considerar que, ao longo da Licenciatura em Teatro, em função das demandas específicas do currículo do curso, há apenas quatro disciplinas teóricas ligadas mais amplamente ao pensamento sobre a história da educação e o desenvolvimento infantil. Essas disciplinas são Fundamentos Filosóficos e Sócio-Históricos da



Educação, Políticas Educacionais, Psicologia da Educação I e Psicologia da Educação II. Embora haja também um núcleo importante de disciplinas de teatro-educação, estas estão principalmente voltadas para os princípios específicos do campo da pedagogia do teatro.

Destarte, a possibilidade de atuar no DEI/Cepae, com uma supervisão pedagógica realmente dedicada a contribuir para a ampliação da percepção de estagiários e estagiárias sobre as correntes teóricas e metodológicas que dão sustentação ao trabalho realizado na instituição, ajuda a consolidar percepções sobre tais correntes. Podemos identificar essa apropriação conceitual crescente nos momentos em que o estágio gera reflexões, como a que vemos a seguir no trecho de relatório da estagiária Pâmela Soares (2019, p. 8) sobre sua compreensão acerca da zona de desenvolvimento proximal (ZDP):

56

Outro conceito de Vygotsky utilizado na metodologia do DEI é a ZDP (Zona de desenvolvimento proximal) que é a distância entre o desenvolvimento, em casos de resoluções de problemas, de forma independente e com a orientação de um adulto. É nessa zona que o educador deve atuar, colaborando para a viabilização de processos que irão amadurecer nos estudantes. O mediador deve intervir no aprendizado sempre que necessário para garantir a qualidade do mesmo.

É possível que alguma disciplina anterior, cursada pela estagiária, tenha abordado o conceito de ZDP, mas a orientação de estágio não identifica com frequência essa compreensão da relação do conceito com a prática nos relatórios de estudantes que estagiaram em diversas outras escolas. Por outro lado, a percepção de conceitos propostos por Vigotski desponta em mais de um relatório de estágio realizado no DEI/Cepae. Percebe-se isso também na reflexão de Rayssa Pires (2019, p. 5), que, pensando na relação entre mediação e desenvolvimento, afirma:



A criança está em desenvolvimento e cabe ao professor saber lidar com essas mudanças. Esse profissional será de suma importância para esse processo, podendo colaborar positivamente na adaptação com o meio e os comportamentos nessa etapa. Acrescento que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança são feitos a partir da mediação e da vinculação com componentes da realidade humana.

Colocações dessa natureza sinalizam a compreensão, na prática bem supervisionada, dos processos de desenvolvimento infantil, a partir de uma visão fundamentada na ideia de que a criança

não é um ser acabado, mas um organismo em desenvolvimento, e consequentemente o seu comportamento se forma não só sobre a influência excepcional da interferência sistemática no meio, mas ainda em função de certos ciclos ou períodos do próprio organismo infantil, que determinam, por sua vez, a relação do homem com o meio (Vigotski; Luria; Leontiev, 2010, p. 289).

57

Nesse caso, a articulação da teoria com a prática do estágio potencializa-se, acreditamos, por dois fatores. O primeiro é a estreita relação da prática da instituição com os fundamentos teóricos que se propõe a praticar. O segundo é a consciência institucional de seu papel na formação de licenciandos e licenciandas.

Outra marca dos aprendizados vividos foi a possibilidade de observar e vivenciar uma proposta escolar com espaço para a ludicidade. Alguns relatos deixam isso bem evidente, como no exemplo que se segue:

Desde o início das observações, notei que o DEI se diferenciava de outras instituições em vários aspectos. As salas se diferem pois não são compostas por cadeiras enfileiradas. O espaço é amplo e possui muitas opções de brinquedos e espaços para brincadeiras que surgem da criatividade dos próprios alunos. Um exemplo são as brincadeiras que envolvem a imaginação, como certa vez que as crianças pegaram um mini-palco de madeira, viraram ao contrário e entraram nele alegando que eram os quartos de sua casinha na brincadeira. A forma com que o ambiente é colocado e



a distribuição dos objetos (brinquedos ou materiais pedagógicos) nos espaços tem grande influência no processo criativo da criança (Soares, 2019, p. 9).

Se o espaço para a brincadeira e a ludicidade é fundamental para a educação infantil, e por isso sua presença evidente no DEI/Cepae talvez já chamasse a atenção de estagiários e estagiárias de várias áreas, na área de teatro essa evidência fica ainda maior. O jogo e a brincadeira são elementos fundantes da linguagem teatral. Há várias propostas metodológicas para o ensino de teatro calcadas na vivência e análise de jogos e brincadeiras (Boal, 2011; Slade, 1978; Spolin, 1998). Por esse motivo, é positivo encontrar um ambiente propício ao exercício de jogos e brincadeiras, no qual essa metodologia é respeitada e valorizada. O fato de a instituição considerar o processo de criação e invenção por parte da criança como necessário para seu desenvolvimento ajuda estagiários e estagiárias a se sentir mais confiantes para propor, a partir da ludicidade, atividades que contribuam com a vivência da linguagem teatral por parte das crianças.

Podemos observar essa liberdade para jogar e criar nas imagens das atividades realizadas pelas estagiárias com o grupo Dinossauro (Figuras 1 e 2):

**Figura 1 - Jogo de imaginação com balão**



Fonte: Pâmela Soares, 2019.



Figura 2 - Brincadeira de batata quente com adivinhação de personagem



Fonte: Pâmela Soares, 2019.

59

A Figura 1 mostra um jogo de balões no qual cada criança precisava cruzar o *hall* mantendo seu balão no ar, sempre imaginando as circunstâncias de acordo com a instrução da estagiária. Assim, passavam pela neve ou pelo fogo, por exemplo, e esses estímulos, somados ao envolvimento na brincadeira e ao foco no balão, permitiam que fossem surgindo as mais diversas soluções corporais.

A Figura 2 mostra uma variação da brincadeira conhecida como batata quente. Nela, o grupo senta-se em roda e passa de mão em mão um objeto, que é a batata quente, enquanto canta a música da brincadeira. Um dos participantes, de costas, sinaliza a hora de interromper a música. Quem estiver com a batata na mão quando a música parar está “queimado”. Na versão proposta pela estagiária, a criança queimada deveria realizar um desafio diante da plateia, que nesse caso era a roda, imitando animais e realizando outras tarefas com corpo e voz.



Em ambos os casos, é a disponibilidade para a brincadeira e para o jogo que gera o envolvimento necessário para adentrar experiências corporais e imaginativas ligadas ao fazer teatral. O fato de as crianças e a escola já estarem acostumadas à liberdade do brincar contribui muito com o trabalho de estágio. Estar em um ambiente em que essa liberdade (que em algumas instituições poderia ser confundida com bagunça) é respeitada possibilita o exercício necessário ao aprendizado de docentes em formação.

Esse reconhecimento da brincadeira como caminho intrínseco no crescimento de seres humanos leva a outra maneira de aprendizado que identificamos na parceria entre Emac e DEI/Cepae: a percepção, por parte da turma de estágio, das possibilidades de ensino de teatro na educação infantil. Grande parte do corpo discente da Emac inicia o estágio sem nenhuma experiência de sala de aula como educadores em teatro. Grande parte do grupo tem como única experiência na educação básica sua própria trajetória como estudantes. Diante dessa realidade, sua percepção da etapa da educação infantil é muito vaga e, muitas vezes, parece-lhes impossível visualizar o ensino de teatro nessa etapa da educação, ou por considerarem a criança muito jovem para tal atividade ou por não se sentirem capazes para o ensino de crianças de 1 a 5 anos.

Sua percepção da criança, não raro, aproxima-se de uma ideia de alguém ainda incapaz de compreender propostas mais complexas. Contudo, a vivência no DEI/Cepae transforma muito rapidamente essas preconcepções. A percepção da capacidade das crianças altera-se, como podemos ver em vários depoimentos, dos quais o de Pires (2019, p. 10) é um exemplo: “Como futura professora de teatro, levo dessa experiência prática aprendizados para toda a vida. Aprendi que não devo subestimar a capacidade das crianças e sim explorar o melhor delas”.

Ao aprendizado do respeito para com a criança, não subestimando suas capacidades, soma-se outro tipo de aprendizado importante, por parte de estagiários e estagiárias que vivenciam o dia a dia do DEI/Cepae.



Esse outro aprendizado está relacionado ao respeito e à reorganização das hierarquias no ambiente educacional. Trata-se do respeito aos próprios estagiários e estagiárias por parte da instituição.

O privilégio de um tratamento respeitoso passa por duas vertentes importantes. Uma delas é a compreensão do papel do estagiário na escola como um real colaborador para o fortalecimento da equipe e do atendimento às crianças, além do entendimento do papel da escola na formação do estagiário. Esse respeito fica perceptível nos relatórios de estágio:

Desde os primeiros contatos com a instituição fui bem acolhida por todos ali presentes, sempre tratada com muita educação, fazendo-me sentir parte integrante daquela equipe de profissionais. Os alunos do grupo Dinossauro, no qual eu regi atividades, sempre me trataram com educação, se referindo a mim como professora ou pelo meu nome próprio (Pires, 2019, p. 9).

61

O relato de acolhimento passa não somente pela percepção da receptividade da equipe, mas também pelo conforto de ser legitimada pelas crianças como uma educadora, o que possivelmente reflete igualmente o trabalho da equipe pedagógica no sentido de orientar o grupo de crianças para essa boa acolhida e reconhecimento. O conforto no ambiente escolar e a liberdade de expressão e criação fazem diferença enorme na experiência de estágio em teatro. Isso também se manifesta na fala da estagiária quando afirma que a experiência foi facilitada pela orientação dos profissionais da instituição:

Essa experiência colaborou para colocar em prática um pouco da teoria estudada em sala. Ainda mais por ser o DEI um ambiente que valoriza as trocas entre a instituição e os estagiários. Com profissionais capacitados sempre solícitos em ajudar e tirar dúvidas sobre o departamento (Pires, 2019, p. 9).

A outra vertente por que passa o respeito a estagiários e estagiárias é a compreensão da importância de disponibilizar, na escola, a supervisão



realizada por profissionais da equipe do DEI/Cepae que são da área de teatro. Contar com professores licenciados em Teatro é um diferencial muito importante dessa escola de educação infantil.

Foi importante ver profissionais de diversas áreas artísticas atuando, sendo uma delas a minha área específica (teatro), isso colaborou, porque por meio dessa vivência foi mais fácil aplicar os meus conhecimentos da área, já que, além de ter o suporte, eu não tinha medo de julgamento, recebendo dicas de como poderia melhorar nas próximas regências (Pires, 2019, p. 9).

O reconhecimento, por parte da instituição, da importância da arte e do teatro na educação infantil impacta diretamente não só na formação teórico-prática do grupo de estágio, mas também na autoestima de seus integrantes como profissionais que vislumbram futuros de significância no sistema educacional.

Ao estudar os relatórios das duas estagiárias citadas e coautoras deste texto, é possível observar como elas se desenvolveram no processo de estágio como pessoas, pesquisadoras e professoras de teatro em formação. O processo de observar primeiro a rotina com as crianças no grupo, as atividades que já eram feitas, conhecer as crianças, criar laços afetivos e depois fazer as inserções de atividades de semirregência e regência foi muito prolífero. As estagiárias criaram vínculos com o grupo através de momentos da rotina como o acolhimento, a alimentação, o cuidado, o recebimento das crianças, as brincadeiras em momentos não dirigidos no pátio e em atividades dirigidas através do plano de trabalho das professoras do grupo. Ambas também participaram de reuniões e de formações breves na instituição que as deixaram a par do projeto político-pedagógico do DEI/Cepae e da proposta pedagógica e educativa adotada.

Nos momentos de observação, as estagiárias puderam identificar elementos da linguagem teatral nas vivências da infância e da educação infantil, como a criação livre de universos múltiplos de faz de conta,



brincadeiras tradicionais e de regras, tanto populares quanto criadas pelas crianças, jogos de papéis, jogos simbólicos com e sem objetos, entre outros componentes do amplo universo do que é chamado por Slade (1978) espontâneo drama infantil. Nessas experiências, elas puderam não só unir as teorias aprendidas no curso de graduação e as práticas vividas no campo de estágio, como dissemos anteriormente, mas ampliar seus conhecimentos e consciência para escolher posteriormente caminhos para sua prática profissional, como relata Soares (2019, p. 18):

Cada criança tem uma maneira única de se portar em sala, é necessário dar a devida atenção para todas e deixá-las confortáveis na condição de educandos. Notei o quanto foi possível aprender sobre a profissão de professor, mediando. A partir desta mediação, interação com as crianças, com as professoras e outros profissionais em atuação, será possível formular/escolher a metodologia que usarei quando me tornar uma professora de teatro, de instituições como o DEI e outros locais de ensino.

63

Após os primeiros momentos de observação, que duraram cerca de um mês, as estagiárias começaram os processos de planejamento e aplicação de seus planos de atividades, sempre apoiadas e acompanhadas pelas professoras, pela estagiária permanente do grupo e pela orientadora de estágio de seu curso de licenciatura. Nesses planejamentos, que traziam atividades condizentes com a faixa etária da educação infantil e os exercícios cênicos, foram propostas atividades de concentração e respiração, exercícios de imaginação de lugares, exercícios de processos criativos corporais, entre outros, pelos quais as crianças se interessaram e dos quais participaram a maior parte do tempo.

As estagiárias relataram a percepção do tempo de concentração mais curto das crianças e a preocupação no interesse delas em participar, e em como o fato de terem observado outras atividades da instituição e terem conhecido bem as crianças e sua faixa etária auxiliou-as a planejar suas atividades de inserção pedagógica. Relatam ainda o quanto interessante é a



proposta pedagógica do DEI/Cepae, que se diferencia de um ensino pautado em salas de aula fechadas e na pré-alfabetização compulsória durante a educação infantil, e de como isso vem ao encontro das pedagogias de ensino de teatro, por meio das quais busca-se, com profundidade, caminhos de livre e fluida expressão nos processos artístico-criativos.

Na sequência, abordaremos também outra experiência importante para a formação de estagiários e estagiárias: a oportunidade de vivências de formação de plateia, uma vez que a escola proporciona às crianças idas periódicas a apresentações de espetáculos. Damos destaque a essa faceta do processo de formação por considerarmos que são muito poucas as escolas de educação infantil e mesmo de ensino fundamental que costumam proporcionar a estagiários e estagiárias a experiência de acompanhar as turmas ao teatro.

### **A ida ao teatro: espetáculos e espaço físico**

64

Com o objetivo de apresentar o amplo universo imagético que as atividades teatrais englobam, dentre as ações implementadas pelas professoras da área de teatro no DEI/Cepae está a ida ao teatro para ver peças e para conhecer o espaço físico, suas singularidades e funções. Destacamos aqui o privilégio que o Departamento vive por situar-se em uma universidade pública e, assim, ter fácil acesso aos outros prédios da instituição, com foco aqui na Emac, que oferece concertos musicais, espetáculos teatrais, *performances* cênicas e instalações artísticas, dentre outras manifestações em arte.

A ida ao teatro comprehende todo um complexo de situações, como a preparação na instituição com conversas e combinados com as crianças sobre o trajeto para a Emac, para evitar dispersões; o caminho em si, durante o qual são feitas brincadeiras cantadas e músicas de passeio; a chegada ao teatro e todo o universo de encantamento e magia que isso gera. Nesse período do estágio, as crianças também tiveram uma atividade para conhecer o camarim de um dos teatros da Emac, o Lacena, e puderam



entender como os artistas se preparam, se maquiam, a importância das luzes, dos espelhos e de todos os bastidores de um teatro profissional.

Entre as obras de arte assistidas pelas crianças, destacamos duas. A primeira é a ópera *Amahl e os visitantes da noite*, com direção musical de Marília Álvares e direção de arte de Natássia Garcia, que oportunizou para as crianças presenciarem toda a estrutura operística: orquestra, coro, solistas, cenografia, iluminação e figurino. A segunda foi a peça teatral *Tuná*, um espetáculo para bebês e primeiríssima infância, protagonizado por Joana Abreu e Yasmin Lyra e dirigido por Fernanda Cabral, que trata de uma viagem entre mãe e filha pelas águas da ancestralidade através do som, das imagens e das histórias. As imagens dessas experiências podem ser observadas nas Figuras 3 e 4:

Figura 3 - Crianças assistindo à ópera *Amahl e os visitantes da noite*



Fonte: Fabrícia Vilarinho e Renata Curado, 2019.



Figura 4 - Crianças assistindo ao espetáculo *Tuná*



Fonte: Fabrícia Vilarinho e Renata Curado, 2019.

66

Assistir a esses dois espetáculos ampliou o universo cultural e artístico das crianças, que disseram ter ficado impressionadas com tamanha grandiosidade do espaço e trabalho dos artistas. Isso ampliou sua formação estética. Nesses momentos, trabalhou-se também a importância da atenção e do respeito aos artistas durante o espetáculo. As estagiárias que acompanharam essas atividades ressaltaram a importância de levar as crianças ao teatro e puderam aprender que, além de fazer teatro, jogar e experimentar, é importante que as crianças assistam às peças. Para Pires (2019, p. 10):

Esse espetáculo gratuito dentro de uma universidade traz muito quando nos referimos à acessibilidade ao frequentar esses ambientes culturais. Muitos desses alunos nunca haviam ido ao teatro. Uma boa oportunidade para aprender mais sobre o espaço teatral, ver de perto o cenário, figurino, além de trabalhar a formação da plateia percebendo o silêncio e o respeito aos artistas.

Assim, tem-se clara a relevância da permanência e continuidade do teatro como área de conhecimento fundamental na educação infantil, como



espaço de experimentação artístico-corporal, como lugar para apreciar espetáculos artísticos, como vivências cotidianas de contação de histórias e apresentações teatrais, como formação de plateia, como oportunidade de fruição da arte e da cultura.

## **Considerações finais**

A partir de experiências vivenciadas e mediadas durante o estágio da Licenciatura em Teatro realizado no DEI/Cepae/UFG em 2019, buscamos, neste texto, refletir a respeito de como se dão as relações entre o campo de estágio e a formação do discente, entendendo, ao mesmo tempo, a importância do profissional formado em Teatro e da linguagem teatral no espaço educacional da etapa da educação infantil.

Para tal, enumeramos e refletimos sobre algumas formas por meio das quais a formação das estagiárias se consolidou ao longo da experiência. Tais formas foram: o aprendizado sobre o desenvolvimento infantil e algumas correntes de pensamento importantes para essa etapa da educação básica; a possibilidade de observar e vivenciar uma proposta escolar com espaço para ludicidade, brincadeiras, jogos tradicionais e jogos teatrais; a oportunidade de vivências de formação de plateia; a percepção das possibilidades de ensino de teatro na educação infantil; o privilégio de um tratamento respeitoso e de contar com profissionais da área de teatro para realizar a supervisão na escola.

Após revisitarmos relatos de estágio carregados de memórias e reflexões do vivido e do aprendido, pudemos concluir que o estágio em teatro no DEI/Cepae contribui para que, no futuro, novos artistas-docentes estejam na educação infantil dando continuidade ao trabalho que apenas um profissional da área é capaz de fazer com profundidade e consistência. Assim, esse profissional poderá contribuir com o desenvolvimento afetivo, lúdico e criativo de crianças, em um ambiente de respeito, imaginação e compromisso com a pesquisa e o aperfeiçoamento da atuação do artista-docente.



## Referências

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não-atores*. 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 13 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 15 maio 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 4 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil, volume 3*. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://portaldomec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 14 maio 2021.

GOIÁS. *Documento curricular para Goiás – ampliado*. 2019. Disponível em: <https://goias.gov.br/wpcontent/uploads/sites/40/files/AlfaMais/DCGODocumentoCurricular/DocCurGoiasAmpliadovolIII.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

KOUDELA, Ingrid. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

OLIVEIRA, Maria Eunice; STOLTZ, Tania. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 26, n. 36, p. 77-93, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/17582/11520>. Acesso em: 5 jun. 2021.

PIRES, Rayssa Regina S. *Estágio obrigatório de Licenciatura II*. Goiânia, 2019. Relatório de estágio não publicado.

SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

SOARES, Pâmela Monike H. *Mediação e humanização através do estágio e do uso da arte*. Goiânia, 2019. Relatório de estágio não publicado.



SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. Tradução e revisão de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 1998.

VIGOTSKI, Lev. *Psicologia da arte*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2010.



# **Educação para as relações étnico-raciais na educação infantil: análise dos planos de ensino do Grupo Jacaré (DEI/Cepae/UFG)**

Victor Cavalcanti César

Lucas Batista Rodrigues da Costa

Luana Zanotto

Milna Martins Arantes

*O rio que esquece a sua nascente, seca.*

Ditado da tradição iorubá  
compartilhado pela Ialorixá Alice Zambon.

O principal objetivo deste texto é analisar e refletir sobre práticas pedagógicas antirracistas. Para isso, o Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (DEI/Cepae/UFG) foi escolhido como espaço de investigação: mais especificamente, o agrupamento de crianças denominado Jacaré (Grupo IV), com crianças na faixa etária de 4 a 5 anos e 11 meses de idade.

Em 2020, em função do estado de pandemia acarretado pelo vírus SARS-CoV-2, causador da Covid-19, o referido departamento adotou as atividades pedagógicas não presenciais como procedimento da instituição para atender aos protocolos de isolamento social e biossegurança da Orga-

nização Mundial de Saúde (OMS) e garantir a manutenção das atividades de ensino das crianças da educação infantil. Nesse contexto, parte dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da Faculdade de Educação Física e Dança da UFG (FEFD/UFG) realizaram estágio curricular obrigatório de forma remota, instituído nos parâmetros do ensino remoto emergencial (ERE), mediados pelas ferramentas tecnológicas de interação Google Meet e Google Classroom, sob a supervisão das professoras do referido agrupamento e orientação docente no âmbito da universidade.

A proposta pedagógica elaborada pelo coletivo docente do grupo Ja-caré no período de estágio teve como temática “Arte, literatura e cultura corporal”. Dentro dessa temática houve a ênfase no trato das dimensões afro-latino-americanas com as crianças e seus familiares.

Para além de compor-se como tema principal de organização do trabalho pedagógico do contexto investigado, a análise tangente à diversidade como temática eleita neste estudo justifica-se pelo lastro teórico recente produzido no campo da educação infantil sob a ótica das relações étnico-raciais e da cultura africana e afro-diaspórica com crianças. Alguns estudiosos (Abramowicz; Oliveira, 2017; Gomes, 2012; Rosemberg, 2012; Silva; Souza, 2013), entre muitos outros, revelam a discussão das questões relacionadas às políticas públicas e ao direito à educação das crianças, sobremaneira, das crianças que vivem uma infância fortemente marcada pelas atitudes de desigualdades oriundas da cor da sua pele e de uma condição socioeconômica menos favorecida.

Soma-se a isso o legado legislativo que altera o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), quais sejam: a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas componentes curriculares do ensino fundamental e médio; a Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), que dispõe sobre a obrigatoriedade de inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena nas mesmas etapas de ensino; a Lei nº 12.288/2010, que institui



o estatuto de igualdade racial. Em consonância com as referidas leis, as *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* – DCNEI (Brasil, 2009) estabelecem que as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil devem assegurar o acesso, a apropriação, o respeito e a interação das crianças com as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, das culturas africanas e afrodescendentes, promovendo o combate ao racismo e à discriminação.

Dessa forma, buscamos tomar conhecimento do conteúdo desses documentos nacionais, evidenciando as dificuldades inerentes às suas implementações na educação infantil (Gomes; Jesus, 2013; Rodrigues; Oliveira; Santos, 2016). Dentre tais dificuldades, Rodrigues, Oliveira e Santos (2016, p. 283) destacam “o desconhecimento, desinteresse e a existência de posicionamentos políticos conflitivos sobre a temática”.

Diante das conjunturas teórico-legislativas e decisões teórico-práticas perspectivadas pelo coletivo docente do agrupamento em análise, surgiram as seguintes questões de estudo: qual o espaço das práticas pedagógicas antirracistas no planejamento das ações pedagógicas na educação infantil? Como essas ações são sistematizadas nos planos de aula? Postas tais problematizações, este estudo objetiva analisar os planos de ensino do grupo Jacaré do DEI/Cepae/UFG e refletir sobre práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil.

Para atingir esse objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: 1) apresentar os planejamentos pedagógicos da educação infantil, com foco nas práticas pedagógicas antirracistas; 2) analisar e refletir sobre os resultados encontrados, relacionando-os com a literatura inscrita na temática; 3) apontar encaminhamentos que fortaleçam as práticas pedagógicas antirracistas na primeira etapa da educação básica.



## Referencial teórico

*Laroyê Esú. Senhor das encruzilhadas, dos caminhos e da esfera.  
Saudação a Exu*

Antes de iniciarmos esta seção, saudamos primeiramente a Exu. Esse ser mitológico da tradição yorubá africana e diáspórica traz uma série de significados e possibilidades para a temática. Pensar nessa força da natureza é agitar as mentes e os corações daqueles que já inseriram a colonialidade em seu cerne, causando desconforto e até mesmo repulsa. A partir de uma lógica etnocêntrica, quase que “automaticamente” criamos pré-conceitos, marginalizamos e demonizamos essa figura, signo este que tão bem representa a cultura dos povos africanos e os seus descendentes escravizados no Brasil.

Tendo isso em vista, avançamos rumo às encruzilhadas epistemológicas. Para isso, devemos olhar para o nosso rio e, portanto, para nossa memória, história, ancestralidade e essência, desaguando, assim, em nossa identidade. Assim, com o intuito de entendermos a diversidade presente no Brasil, precisamos compreender os diferentes povos que o constituem, os quais, através de suas relações, construíram esse território cultural diverso e fecundo.

Um autodeclarado paraíso das três raças, que não só ignora as múltiplas etnias originárias e diáspóricas como propõe a existência de diversos tipos de humanos, convidando-nos para esse “barato” (Gonzalez, 2018) e, nessa ciranda, bem sabemos, qual grupo está no paraíso e quais estão atribulados no purgatório. Destarte, conceitos como folclore, selvageria, visão de mundo, escrita, conteúdo e saber único são recorrentes. Tendo em nossos olhos as lentes impostas pela Europa, podemos enxergar a cosmovisão do mundo, marcado por hierarquia, desigualdade, machismo, LGBTQIAPN-fobia e tantas outras formas de classificação e categorização de indivíduos em mais ou menos humanos.



Por essas lentes compreendemos outras esferas, como o que é ciência, quem pode fazê-la, o que é bom e o que é ruim, como deve ser formada a família e as tradições verdadeiras que na educação colocam o conteúdo no centro de toda atividade pedagógica. Conforme aponta Nogueira (2013), o caminho construído pelos colonizadores é dual e perverso, pois, ao priorizarmos os entendimentos de raiz europeia que majoritariamente preenchem a visão de mundo da sociedade brasileira, ignoramos todas as outras sensações e sentidos de interagir com o mundo.

Ao instituirmos hierarquias entre saberes e conhecimentos oriundos de diferentes culturas, definimos quem tem voz e quem deve ser silenciado, quem pode se sentar à mesa e quem pode servir. De modo semelhante, ao escolhermos determinado conteúdo como centro da prática educacional, começamos a olhar para os estudantes como vasos vazios, aptos a serem preenchidos de conhecimento útil, e, ao classificarmos a cultura como clássica, tornamos “folclore” tudo aquilo que pode ser esquecido.

74

Dessa forma, uma pedagogia antirracista vai além de propor a ancestralidade como conteúdo nas escolas, na medida em que se enxerga a ancestralidade como centro da prática educacional. Mais do que propor atividades que possibilitem a autoestima e identificação dos povos oprimidos e marginalizados, empenha-se em um movimento de luta por uma realidade onde a comunicação toma o lugar da imposição. Nessa (re)significação, somente a interação entre os caminhos traçados poderá promover uma educação de encruzilhada (Bins, 2019; Santana Junior, 2018), isto é, um sistema de transmissão de conhecimentos decolonial.

A exemplo dessa educação, põe-se a relação entre palavra escrita e oralidade. A palavra falada foi uma das primeiras formas de linguagem, juntamente com os sinais (Pereira; Mota; Silva, 2020). Esse sistema é utilizado desde tempos quase imemoriais, e o que seria senão a transmissão dos mais velhos para os mais novos? A palavra escrita pode ser queimada, os contadores podem ser silenciados, mas as coisas ditas ecoarão. Logo,



percebemos a valorização da narração como forma de transmissão das experiências e dos mestres que possuem as habilidades e os conhecimentos para a sua realização.

Já que os povos originários e diaspóricos não estavam naturalizados com o idioma ou suas letras e, mesmo na modernidade, o acesso à educação era – em algumas esferas ainda o é – considerado um privilégio, no qual apenas as pessoas no centro da sociedade e da metrópole possuíam os meios para se apropriar dos conhecimentos, a tradição oral pode ser compreendida como uma forma de resistência desses povos para que as suas memórias individuais e coletivas pudessem e ainda possam sobreviver à colonização.

A riqueza afetiva e cultural do ritual de vínculo e aprendizagem fala e toca no eterno, no vínculo entre os seres e a natureza, na relação com a divindade. Os afetos e os saberes vividos são expressos e apreciados revelando a beleza em diversas linguagens artísticas e ofícios artesanais locais: pinturas e desenhos com as cores da cultura, tintas das plantas que crescem na comunidade, cordéis que pensam o mundo a partir da linguagem do povo; retalhos, bonecos que contam suas histórias; brinquedos, brincadeiras, danças e músicas que elaboram e ressignificam a leitura da realidade (Pacheco, 2006, p. 92).

O trecho destaca a pedagogia griô, caractere aportuguesado do francês *griot* que pode ser traduzido como “mestre” (Pacheco, 2006). A pedagogia dos mestres, portanto, usa da tradição oral para revitalizar a ancestralidade e expandir a formação dos indivíduos para que a sua percepção do real e a sua identidade agreguem ainda mais ao seu processo de ensino e aprendizagem. Assim, em tons de questionamento, colocamos: quem diria que uma comunidade quilombola em Remanso, Lençóis, no interior da Bahia, poderia possuir tanto conhecimento sobre arte, ciência e linguagem?

Com esses entendimentos e encaminhando-se para o cenário específico investigado, o acúmulo teórico da última década revela a concentração de



esforços das comunidades educativa e científica na consolidação de um trabalho na educação infantil perspectivado pela valorização da identidade e da trajetória dos diferentes povos que formam o nosso país (Gomes; Jesus, 2013; Rodrigues; Oliveira; Santos, 2016; Silva; Souza, 2013). Professores e pesquisadores têm se debruçado sobre a compreensão e o emprego de atitudes inclusivas e respeitosas/atentas à visibilidade das diferenças entre as crianças, concretizando atividades de ensino embasadas nos princípios da educação antirracista e, de certa forma, contemplando os princípios ora expostos.

### **Procedimentos metodológicos**

Segundo Libâneo (1990, p. 241), o plano de aula resulta de um detalhamento específico do plano de ensino e deve ser sistematizado como um “documento escrito que servirá não só para orientar as ações do professor como também para possibilitar constantes revisões de aprimoramentos de ano para ano”. Como documento, compreendemos que este é todo texto escrito, manuscrito, impresso, digital, e “tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou ‘fonte’” (Cellard, 2012, p. 296).

Com essas considerações, a pesquisa e análise documental foram utilizadas nesta investigação. Conforme Gil (2002), esta tipologia assemelha-se à pesquisa bibliográfica por compartilhar elementos e procedimentos similares. No entanto, a diferença é que, enquanto a pesquisa bibliográfica utiliza como fonte o referencial teórico construído por diferentes autores, a pesquisa documental tem como foco os materiais que ainda não receberam um tratamento analítico.

Inicialmente foram localizados quinze planos de aula elaborados para o segundo semestre do ano acadêmico de 2020, desenvolvido no primeiro semestre do ano civil, portanto, em 2021. Destes, foram selecionados sete planos, evidentemente por contemplarem práticas pedagógicas antirracistas, os quais foram não regularmente desenvolvidos entre o período



de 10 de março a 25 de maio de 2021. Esses planos formam o *corpus* desta investigação, cujos objetivos e métodos foram perscrutados.

Seguindo as recomendações de Cellard (2012), primeiramente realizamos uma análise preliminar dos documentos de acordo com os seguintes critérios: o contexto; os/as autores/as; a autenticidade e confiabilidade dos textos; a natureza dos textos. Cellard sugere que, após a análise preliminar, os critérios sejam reunidos e analisados, buscando-se uma interpretação relacionada com a questão inicial da investigação. Segue-se, portanto, uma abordagem indutiva e dedutiva.

É esse encadeamento de ligações entre a problemática do pesquisador e as diversas observações extraídas de sua documentação, o que lhe possibilita formular explicações plausíveis, produzir uma interpretação coerente e realizar uma reconstrução de um aspecto qualquer de uma dada sociedade, neste ou naquele momento (Cellard, 2012, p. 305).

77

Assim, após a análise preliminar dos critérios descritos pelo autor, a subseção a seguir apresenta e discute os dados coletados em interface da problemática e o quadro teórico eleito para o estudo.

### **Apresentação e discussões dos resultados**

O contexto dos/das autores/as do material analisado corresponde ao coletivo de professores do DEI. Esse coletivo é composto por quatro professores, sendo três professoras e um professor, com formação em Pedagogia, Artes Visuais e Educação Física. Cumpre destacar a periodicidade na composição de professores no mesmo agrupamento, podendo ser modificada em função da reorganização do quadro docente ocorrida anualmente, conforme normativas instituídas pelo Departamento.

Com base nas perspectivas de Libâneo (1990) e desdobrando-se em objetivos específicos dentro do macro-objetivo proposto pelo projeto “Arte, literatura e cultura corporal”, os planos foram constituídos pela



descrição de objetivos, metodologias, recursos materiais e humanos e avaliação. Esta última, comum a todos os planos, realizou-se de forma contextual, considerando os objetivos propostos ao observar os relatos das famílias (enviados por *e-mail*) sobre a apropriação e as interações das crianças durante o processo de realização das atividades, sendo produzida por todos os professores do grupo. O *Quadro 1* apresenta a totalidade dos objetivos trabalhados.

**Quadro 1 - Objetivos dos planos de aula analisados**

<b>n.</b>	<b>Objetivo</b>
1	Promover a aproximação, integração e participação das crianças e famílias, favorecendo o desenvolvimento e fortalecimento de vínculos afetivos e identitários.
2	Retomar as atividades referentes ao projeto “Arte, literatura e cultura corporal”.
3	Promover aprendizagens a partir da escuta de histórias, levando-se em consideração a diversidade textual e introduzindo-se novos gêneros literários.
4	Promover a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e afrodescendentes.
5	Produzir um registro sobre a temática desenvolvida na atividade (desenho, pintura, colagem e áudio, entre outras formas de registro).
6	Incentivar momentos de diálogo e contações de histórias entre as crianças e seus familiares.
7	Convidar cada criança, individualmente, para a participação da atividade, a fim de incentivar sua aproximação com a equipe pedagógica.
8	Proporcionar às crianças e famílias a oportunidade de conhecer alguns elementos da influência da herança cultural africana na constituição do povo brasileiro.
9	Possibilitar o reconhecimento da diversidade da cultura africana a partir de contações de histórias e pinturas corporais.

<b>n.</b>	<b>Objetivo</b>
10	Desenvolver aspectos relacionados à oralidade e criatividade, trazendo a importância da literatura oral, bem como a significação da pintura corporal para a cultura africana.
11	Proporcionar às crianças e famílias a oportunidade de conhecer alguns elementos da capoeira, compreendendo-a como expressão da cultura corporal.
12	Possibilitar o acesso à diversidade da cultura afro-brasileira.
13	Desenvolver aspectos relacionados à oralidade e criatividade, explorando a musicalidade e os ritmos da capoeira.
14	Proporcionar às crianças e famílias a oportunidade de apreciar uma exposição de fotos com movimentos e instrumentos da capoeira.
15	Compreender a capoeira como expressão da cultura corporal.
16	Desenvolver aspectos relacionados à cultura corporal, explorando a gestualidade e o desenho e representando movimentos da capoeira.
17	Apresentar algumas curiosidades sobre os elementos presentes nas rodas de capoeira.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Evidenciados os objetivos, o Quadro 2 apresenta sua distribuição em cada um dos sete planos analisados:

**Quadro 2 - Distribuição dos objetivos por plano/periódo de ensino**

<b>Plano</b>	<b>Período de desenvolvimento (2021)</b>	<b>Objetivos (n.)</b>
A	10-17 março	1, 2, 3, 4, 5
B	17-24 março	1, 2, 3, 4, 6, 7
C	13-24 abril	1, 8, 9, 10
D	21-28 abril	1, 8, 9, 10
E	28 abril-4 maio	1, 12, 13, 14

continua...



Plano	Período de desenvolvimento (2021)	Objetivos (n.)
F	5-12 maio	1, 14, 15, 16
G	18-25 maio	1, 8, 14, 15, 17

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Ante os desafios colocados pelo distanciamento social como medida preventiva ao controle da pandemia da Covid-19, assim como pelo trabalho educativo não presencial, em caráter emergencial, assumido pelo DEI/Cepae/UFG, identificamos no trato metodológico que o coletivo de professores/as do grupo IV (Jacaré) optou por trabalhar preferencialmente de modo assíncrono, utilizando a produção de textos curtos orientadores para as famílias, denominados “orientações pedagógicas”; elaboração e produção de áudios e vídeos com a presença de professores/as e estagiários/as; seleção de vídeos presentes em sites e canais do YouTube.

80

O trabalho de modo síncrono foi destinado às reuniões mensais com as famílias e as crianças. Esse movimento teve como principal objetivo promover a aproximação, integração e participação das crianças e famílias, favorecendo o desenvolvimento e fortalecimento de vínculos afetivos e identitários.

Ressaltamos na metodologia assumida pelo grupo a opção por trabalhar com as crianças elementos orientadores de uma educação antirracista a partir da rede temática arte, literatura e cultura corporal. Esse movimento exigiu estudos tanto da abordagem histórico-cultural quanto da legislação educacional e de autores que problematizam as relações étnico-raciais, a descolonização do currículo e a pedagogia griô a fim de fundamentar o trabalho educativo.

A análise da distribuição desses objetivos indica a intencionalidade pedagógica almejada pelo coletivo docente em articular e avançar com os objetivos e conteúdos propostos no desenvolvimento de uma pedagogia antirracista. Assim, aproximar-se do cotidiano educacional, tendo a do-



cumentação pedagógica (em especial, os planos de aula) como referência privilegiada para apresentação e análise, pressupõe compreender que a educação (infantil) é permeada de significados socioculturais, históricos e estéticos que se encontram em permanente movimento, contradições e transformação, e que esta é uma das possíveis análises que pode ser elaborada.

Os esforços analíticos expressos nos planos buscaram contemplar um olhar direcionado para os elementos presentes nesse documento que ora se aproximam ora se distanciam da educação antirracista. Para tanto, nesta discussão, tomaremos como ponto de partida os conceitos de descolonização, ancestralidade, oralidade, ludicidade, musicalidade e corporalidade. Ancoramo-nos no conceito de descolonização do currículo (Gomes, 2012), aqui compreendido como uma das formas de enfrentamento ao racismo estrutural e estruturante e à predominância do conhecimento científico, artístico e cultural europeu, a fim de conhecer e democratizar a produção de conhecimentos *não ocidentais* que foram marginalizados e silenciados pelo projeto colonizador, como os dos povos colonizados da África, da América Latina e da Ásia.

Nesse sentido, a organização pedagógica do grupo Jacaré (2020/2) objetivou possibilitar às crianças o acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens que buscam promover

novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (Brasil, 2009, p. 17).

Tais conhecimentos buscam promover também

VIII – a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América; [...] IX – o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias



e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação [...] (Brasil, 2009, p. 21).

Imbuídos deste compromisso ético e político, o grupo consolidou uma proposta pedagógica à luz da teoria histórico-cultural a partir do projeto intitulado “Arte, linguagem e cultura corporal”. Soma-se a isso a compreensão de que se faz necessário buscar promover o desenvolvimento integral das crianças contemplando as dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural, ampliando suas vivências e experiências a partir dos conhecimentos que compõem a cultura humana e preconizam uma educação antirracista.

Os planejamentos selecionados, *corpus* deste estudo, apresentaram objetivos que, a nosso ver, vinculam-se ao ideário de descolonização, conforme observado nos objetivos 4, 8, 9, 12 e 14, respectivamente:

- Promover a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e afrodescendentes;
- Proporcionar às crianças e famílias a oportunidade de conhecer alguns elementos da influência da herança cultural africana na constituição do povo brasileiro;
- Possibilitar o reconhecimento da diversidade da cultura africana a partir de contações de histórias e pinturas corporais;
- Possibilitar o acesso à diversidade da cultura afro-brasileira;
- Proporcionar às crianças e famílias a oportunidade de apreciar uma exposição de fotos com movimentos e instrumentos da capoeira.

No que se refere aos conceitos de ancestralidade e oralidade, compreendemos que a primeira constitui uma ponte entre a história e a memória. Assim, conforme apontam Pereira, Mota e Silva (2020), os povos até então considerados atrasados e selvagens produzem ciência e transmitem-na através de um método eficaz presente na oralidade: a contação de histó-



rias. Esta caracteriza-se como uma atividade que potencializa as situações de aprendizagem, podendo favorecer a abertura afetiva ante diferentes assuntos; de modo especial, destacamos a educação antirracista e o resgate dos conhecimentos e das contribuições dos povos originários e da cultura afro-brasileira. Em uma roda, podem-se contar histórias que tenham sido ouvidas em outros lugares, por outros grupos, outras culturas, nossos antepassados ou aquelas inventadas que compõem nosso patrimônio imaterial.

A expressão oral, compreendida como herança direta da cultura africana, é uma força comunicativa que precisa ser potencializada, constituindo-se como um caminho privilegiado para ampliar a capacidade comunicativa entre professores/as-crianças, professores/as-família, crianças-famílias e crianças-criança.

Ao se debruçarem sobre o desafio de construir uma memória antirracista, aproximando-se das heranças da cultura africana e afro-brasileira que nos constituem e precisam ser compartilhadas, os docentes do agrupamento Jacaré buscaram, nesse processo, aquilombar, mesmo que virtualmente, a fim de despertar o sentimento de afro-brasilidade e, sobretudo, orgulhar-se de fazer parte dessa história e aceitar a presença africana que habita em nós, de modo a emergir e ser vivenciada com respeito, afeto e orgulho entre nós.

Tais elementos foram, mais uma vez, identificados nos objetivos e nas metodologias assumidas pelo coletivo de professores/as, como podemos visualizar nos objetivos 1, 3, 6, 7 e 10, respectivamente:

- Promover a aproximação, integração e participação das crianças e famílias, favorecendo o desenvolvimento e fortalecimento de vínculos afetivos e identitários;
- Promover aprendizagens a partir da escuta de histórias, levando em consideração a diversidade textual, introduzindo novos gêneros literários;
- Incentivar momentos de diálogo e contações de histórias entre as crianças e familiares;



- Convidar cada criança, individualmente, para a participação da atividade, a fim de incentivar sua participação e aproximação com a equipe pedagógica;
- Desenvolver aspectos relacionados à oralidade e à criatividade, trazendo a importância da literatura oral, bem como a significação da pintura corporal para a cultura africana.

No que se refere à metodologia de trabalho do grupo, foi possível identificar como a oralidade se fez presente como um conceito que mediou a prática educativa. Em especial, destacamos o planejamento referente ao período de 17 a 24 de março de 2021 (planos B e C). Neste conjunto, observa-se o envio de *e-mails* com áudios personalizados produzidos pela equipe pedagógica, convidando cada criança, em específico, para participar da atividade. Os *e-mails* não foram enviados de forma coletiva, mas sim individual, contendo o nome de cada criança tanto na descrição como nos áudios produzidos. As crianças foram convidadas a contar histórias, podendo ser mitos ou lendas que já ouviram de seus familiares, ou a criar suas próprias histórias, e encaminhá-las em formato de áudio, privilegiando, desse modo, a oralidade como meio para nos aproximar, comunicar, identificar e criar vínculos afetivos com o próximo (crianças e suas famílias).

De modo semelhante, os conceitos de ludicidade, musicalidade e corporalidade foram incorporados no planejamento e na metodologia de trabalho do grupo. Em consonância com as DCNEI (Brasil, 2009), interações e brincadeiras são eixos norteadores das práticas educativas da educação infantil e, portanto, de certo modo já se encontram entrelaçadas e constituem braços que se articulam no acesso, na apropriação e na (re) significação dos conhecimentos nesta etapa da educação básica.

A ludicidade apresenta-se nos planejamentos por meio de jogos e brincadeiras, os quais contribuem de forma significativa para ampliar as aprendizagens, em especial das crianças, assim como historicamente serviram para transmitir as conquistas da sociedade em diversos campos do conhecimento.



A musicalidade, por sua vez, compõe a dimensão do corpo que dança, vibra e se afirma como um corpo que também é melódico e poético.

Neste ínterim, é importante demarcar a necessidade de conhecer e vivenciar os diferentes ritmos do continente africano, que constituem a nossa gestualidade e corporalidade. O corpo registra nele próprio memórias, sejam elas por meio da dança, das brincadeiras, do esporte, dos gestos ou da fala. Memórias coletivas que anunciam e denunciam nossa cultura, nossos valores e pré-conceitos. Assim, a ludicidade, a musicalidade e a corporalidade possibilitaram a construção de uma rede de conhecimentos que dialogaram com uma educação antirracista, segundo podemos perceber nos seguintes objetivos:

- Compreender a capoeira como expressão da cultura corporal;
- Proporcionar às crianças e famílias a oportunidade de conhecer alguns elementos da capoeira, compreendendo-a como expressão da cultura corporal;
- Desenvolver aspectos relacionados à oralidade e à criatividade, explorando a musicalidade e os ritmos da capoeira;
- Proporcionar às crianças e famílias a oportunidade de apreciar uma exposição de fotos com movimentos e instrumentos da capoeira;
- Desenvolver aspectos relacionados à cultura corporal, explorando a gestualidade e o desenho, representando movimentos da capoeira;
- Apresentar algumas curiosidades sobre os elementos presentes nas rodas de capoeira;
- Proporcionar momentos de apreciação artística e musical relacionados à temática da capoeira.

Do ponto de vista metodológico, observamos que o coletivo de professores do grupo Jacaré promoveu vivências pedagógicas pautadas na ludicidade, na musicalidade e na corporalidade como elementos norteadores da ação



educativa. Identificamos na descrição metodológica dos planejamentos, em especial aqueles que corresponderam à temática da capoeira, uma sequência de vídeos nos quais os professores/as se apresentam corporalmente para as crianças, lançando mão de suas vivências pessoais com a cultura afro-brasileira para contar histórias, tocar instrumento, cantar e jogar capoeira, além de convidarem as crianças a elaborar vídeos, desenhos e fotografias que expressassem seu interesse, sua percepção, seu gosto e a exploração dos ritmos e movimentos da capoeira para ser compartilhados com todos os colegas do grupo Jacaré.

Diante da apresentação dos dados em análises críticas às perspectivas, refletimos que os conteúdos objetivados se constituem como ações concretas sobre o que a educação infantil vem fazendo (e pode fazer) para trabalhar pedagogias antirracistas, consolidadas em práticas pedagógicas articuladas e fundamentadas, ora apresentadas neste texto. Para além disso, a análise do *corpus* deste estudo concretiza-se como ação de resistência à organização estrutural e estruturante na manutenção de atitudes racistas e preconceituosas em suas diferentes manifestações dispersas pelos distintos espaços/tempos, o que destacamos desde a primeira etapa da educação básica.

Em suma, é importante ressaltar que nossa tentativa foi de somar esforços para ampliar os canais de diálogo acerca de práticas educativas que contribuam para o debate pedagógico sobre as relações étnico-raciais e sociais, o estudo de história e de cultura africana e afro-diaspórica, a fim de estabelecer leituras antirracistas com as crianças na (desde a) educação infantil.



## Considerações finais

*Quem cede a vez não quer vitória  
Somos herança da memória  
Temos a cor da noite  
Filhos de todo açoite  
Fato real de nossa história  
Se o preto de alma branca pra você  
É o exemplo da dignidade  
Não nos ajuda, só nos faz sofrer  
Nem resgata nossa identidade.*  
Jorge Aragão, “Identidade”

Para além de se constituir como uma pesquisa documental detida das análises e reflexões das práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil, o trato analítico empregado neste estudo desdobra-se em uma das infindáveis manifestações de enfrentamento a toda e qualquer forma de marginalização e de opressão que naturaliza e invisibiliza culturas e sujeitos, em que incluímos as crianças.

Contemplar práticas e reflexões sobre a educação para as relações étnico-raciais na infância, tendo como aporte teórico os estudos de autoras e autores de origem africana e/ou de outras origens dedicados à temática, bem como a literatura recente disponível em periódicos e o aparato legal das políticas educacionais brasileiras, ofereceu premissas para pensar caminhos para a consolidação de uma educação promotora da equidade racial.

Os desafios no processo de composição deste estudo e do próprio contexto analisado surgem de diferentes direções, dentre as quais a necessidade de estudo e aprofundamento na temática, quer para estudiosos do campo, quer para a militância. Além disso, põem-se os desafios presentes no ERE e a constituição de uma prática educativa que dialogue com uma educação antirracista e a pedagogia griô. Tais elementos constituem barreiras que precisam ser enfrentadas.



Por isso, reafirmamos as instituições de educação infantil como espaços privilegiados de formação de crianças, sendo indispensável que o quadro docente tenha formação em nível superior, em curso de licenciatura plena e outras modalidades de formação. Devem ser também asseguradas condições mínimas de trabalho que permitam ampliar a formação desses professores em programas de pós-graduação, na inserção e participação em grupos de estudos e pesquisa e em cursos de formação continuada.

No que se refere à temática proposta, a saber, a educação para as relações étnico-raciais na infância, é preciso considerar a necessidade de articular a temática à formação de professores/as, com vistas a ampliar o acesso e a apropriação por parte destes/destas das legislações e políticas educacionais que tratam dessa temática, das *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana* e dos estudos teórico-metodológicos da área, para, assim, ousarmos perspectivar uma educação (e mundo) a partir de outros referenciais e de outras compreensões.

88

## **Referências**

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana. Políticas públicas e direitos das crianças: uma reflexão a partir da perspectiva étnico-racial. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 19, p. 290-307, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2017v19n36p290>. Acesso em: 10 maio 2021.

BINS, Gabriela N. Diálogos entre a pedagogia Griô e a Educação Física – aproximações possíveis na busca de uma educação decolonial. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 21., E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 8., 2019, Natal. *Anais* [...]. Natal: [s. n.], 2019. Disponível em: [http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/ISSN\\_2175-5930](http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/ISSN_2175-5930). Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, DF, 2009.



BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 18 maio 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 18 maio 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 18 maio 2021.

89

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. Disponível em: [https://www.academia.edu/9238598/ANDR%C3%89\\_CELLARD\\_A\\_an%C3%A1lise\\_documental\\_p\\_295\\_316](https://www.academia.edu/9238598/ANDR%C3%89_CELLARD_A_an%C3%A1lise_documental_p_295_316). Acesso em: 30 abr. 2021.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma L. Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura Afro-brasileira e Africana. *Curriculum sem Fronteiras*, Pelotas, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.

GOMES, Nilma L.; JESUS, Rodrigo Ednilson. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei nº 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 47, p. 19-33, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000100003>. Acesso em: 20 abr. 2021.

GONZALEZ, Lélia. *Promavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. Diáspora Africana: Filhos da África*, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1990.

NOGUERA, Renato. A ética da serenidade: o caminho da barca e a medida da balança na filosofia de Amen-em-ope. *Ensaios Filosóficos*, Rio de Janeiro, v. VIII, dez. 2013. Disponível em: [http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo8/noguera\\_renato.pdf](http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo8/noguera_renato.pdf). Acesso em: 20 abr. 2021.

PACHECO, Lílian. *Pedagogia griô: a reinvenção da roda da vida*. Lençóis: Grãos de Luz e Griô, 2006.

PEREIRA, Luciana A.; MOTA, Charles Maycon A.; SILVA, Fabrício O. Modos de viver, partilhar e construir experiências na Pedagogia Griô. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 14, 1-22, e3060025, p. 1-22, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/198271993060>. Acesso em: 3 jun. 2021.

RODRIGUES, Tatiane C.; OLIVEIRA, Fabiana Luci; SANTOS, Fernanda V. S. Desafios da implementação da Lei nº 10.639: um estudo de caso de municípios do Estado de São Paulo. *Revista de Educação*, Campinas, v. 21, n. 3, p. 281-294, 2016. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/3435>. Acesso em: 3 jun. 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida S. *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2012. p. 11-46.

SANTANA JUNIOR, Humberto Manoel. Encruzilhadas epistemológicas: “acertando o conhecimento europeu ontem com uma pedra que atirei somente hoje”. *Odeere: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade*, Vitória da Conquista, v. 3, n. 6, p. 251-268, dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/odeere.v3i6.4423>. Acesso em: 30 maio 2021.

SILVA, Paulo Vinicius B.; SOUZA, Gizele. Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 47, p. 35-50, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.20500/rce.v11i22.2969>. Acesso em: 3 jun. 2021.



# **Educação física na educação infantil: avanços e desafios na formação de professoras e professores da Universidade Federal de Goiás a partir do estágio curricular supervisionado no DEI/Cepae/UFG**

Poliana Carvalho Martins  
Dayse Alisson Camara Cauper  
Ione Mendes Silva Ferreira  
Sérgio de Almeida Moura

Preservar a memória de uma instituição é uma decisão política que possibilita compreender como ela vem sendo historicamente constituída, a quais pautas esteve vinculada e, sobretudo, na defesa de quais interesses militou. Dito isso, é relevante esclarecer que este texto, apresentado pela primeira vez no VI Encontro de Didática e Prática de Ensino (Edipe), foi indicado para compor este livro porque afirma a bem-sucedida relação da educação física com a educação infantil, iniciada na década de 1990 na Universidade Federal de Goiás (UFG). Escrito em 2015, com o objetivo de discutir o estágio curricular supervisionado em Educação Física da Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD) no Departamento de Edu-

cação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (DEI/Cepae/UFG), o texto, que não sofreu alterações, faz um resgate histórico e apresenta um esforço em identificar os avanços e desafios, bem como os desdobramentos, advindos dessa parceria e observados naquele momento. Apoiados nesse vínculo celebrado por mais de trinta anos, tem sido realizado o movimento de advogar em favor da presença do professor de Educação Física na equipe pedagógica da educação infantil, sobretudo da rede pública. Compreende-se que é possível realizar um trabalho educativo rico e articulado, que rompa com a ideia de conhecimento fragmentado e com a dualidade corpo/mente, e que seja capaz de contribuir com a formação integral de todas as crianças no espaço da educação infantil.

## **Introdução**

O presente texto discute a articulação entre o estágio curricular supervisionado (ECS) de Educação Física da FEFD/UFG e o DEI/Cepae/UFG, bem como as implicações que este vínculo acarreta para as duas instituições.

Desde 2007, a FEFD/UFG oportuniza aos acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física a possibilidade de vivenciar o ECS na primeira etapa da educação básica. A partir do sétimo período, os estudantes que almejam realizar o estágio na educação infantil podem pleitear uma vaga no DEI/Cepae, antiga Creche/UFG, que há quase uma década vem contribuindo significativamente para a formação dos futuros licenciados em Educação Física.

O ECS do curso de Licenciatura em Educação Física da FEFD/UFG, na modalidade presencial, possui carga horária de quatrocentas horas e é ofertado aos estudantes a partir do quinto período letivo, em forma de disciplinas anuais de duzentas horas cada (Estágio I e II). Essas disciplinas, pertencentes ao núcleo específico e com caráter eminentemente pedagógico, têm como lócus as instituições públicas de educação básica, onde, duas vezes por semana, os estudantes, acompanhados por seus supervisores



e orientadores, desenvolvem atividades previstas no plano de trabalho, perfazendo uma carga horária diária de três horas.

O estágio será um espaço curricular de experiência, estudo e reflexão da gestão, organização, planejamento, intervenção pedagógica, pesquisa educacional, prática teórico-reflexiva da profissão docente, tendo como ponto de partida os limites e possibilidades postos pela realidade social para a área de Educação Física no contexto da educação (UFG, 2013, p. 46).

Com o objetivo de compreender as contribuições da Educação Física e vivenciar as possibilidades de organização do trabalho pedagógico do DEI/Cepae, um grande grupo de acadêmicos opta, todos os anos, por imergir no universo da infância (assunto pouco explorado no currículo da FEFD/UFG) ao se inscreverem para estagiar nesse espaço. Normalmente, o número de interessados ultrapassa o de vagas, sendo necessária a utilização de outros critérios para a definição do grupo composto apenas por vinte licenciandos (dez em cada turno). No início da parceria, esse número era maior. Entretanto, as avaliações realizadas sistematicamente ao final de cada ano, por ambas as partes, levaram à conclusão de que o atual quantitativo (uma dupla de estagiários por agrupamento) é o ideal para garantir a qualidade na formação e a relação professor/criança no espaço. Infelizmente, o DEI é o único campo de estágio da FEFD/UFG que contempla a experiência na primeira etapa da educação básica. Isso se configura dessa maneira por não haver atualmente, na rede pública municipal de educação, a presença de professores de Educação Física nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) de Goiânia (GO).

### **A Educação Física na educação infantil e vice-versa**

O estágio supervisionado no DEI/Cepae tem inúmeras especificidades que tornam essa experiência singular na formação do licenciado em Educação Física. Além de não funcionar na lógica escolarizante das outras



etapas, o trabalho na educação infantil exige dos acadêmicos uma fina sintonia com professores e professoras, com as crianças e, sobretudo, com a proposta pedagógica. Essa conexão deve existir de modo que os conhecimentos da cultura corporal contribuam para a ampliação do repertório cultural das crianças, possibilitando, assim, seu desenvolvimento integral. Outra peculiaridade deste campo diz respeito à presença do grupo de estagiários no espaço. Por receber estágios de outros cursos da UFG (e de outras instituições), o DEI/Cepae permite que os alunos envolvidos no projeto realizem suas atividades *in loco* apenas em um dia da semana. Diferentemente dos outros, o grupo do DEI/Cepae tem atividades complementares na FEFD/UFG toda semana, envolvendo estudos específicos sobre a infância, planejamentos individuais e coletivos, além de outras demandas pertinentes ao estágio.

Nessa esteira, cabe ressaltar que, em virtude das especificidades ora relatadas, o grupo de estagiários do DEI/Cepae é o único que permaneceu, em 2015, com a presença da professora orientadora *in loco* às quintas-feiras. Houve também encontros na FEFD/UFG às terças-feiras para atividades inerentes ao estágio.

Para entender as especificidades desse campo de estágio curricular do curso de Educação Física e suas implicações neste espaço, faz-se necessário conhecer um pouco da trajetória e da organização do DEI/Cepae. Cabe esclarecer que o atual DEI/Cepae teve sua origem na Pró-Reitoria de Assistência à Comunidade Universitária (Procom/UFG), como Creche/UFG. Atendendo a crianças de 4 meses a 3 anos e 11 meses, foi inaugurado em 1989, mas, em função da falta de quadro de pessoal, problema que acompanha o Departamento até os dias atuais, só iniciou suas atividades, de fato, em fevereiro de 1991.

É importante ressaltar que este espaço educacional surgiu das demandas apresentadas pelas categorias de docentes, servidores técnico-administrativos e estudantes nas greves da década de 1980, e que as vagas até 2013 eram



distribuídas de forma paritária entre as três categorias, com acesso baseado na análise socioeconômica das famílias (feita pelo serviço social da Procom/UFG). Mesmo vinculada à assistência universitária, a antiga Creche/UFG já abrigava, desde a década de 1990, o estágio curricular não obrigatório para os cursos de Pedagogia, Letras, Artes (em suas múltiplas habilitações), Educação Musical, Educação Física e Psicologia. Trazia também como horizonte ampliar suas ações para além do ensino das crianças, contribuindo para a formação de professores, para a pesquisa e para a extensão.

A Creche/UFG [...] se insere nas atividades acadêmicas da Universidade afirmando-se, desde 2006, como efetivo campo de observação e prática pedagógica para os estágios curriculares obrigatórios dos cursos de licenciatura em Pedagogia e Educação Física. Também atua como espaço para o desenvolvimento do estágio curricular não obrigatório para algumas licenciaturas vinculadas à UFG. Nesta modalidade a Creche/UFG já acumula uma experiência de mais de 10 anos, caracterizando-se como importante espaço de formação e de experimentação pedagógica para vários cursos oferecidos pela UFG (Ferreira, 2009, p. 70).

Entretanto, faltavam condições objetivas para cumprir esse papel plenamente. Esse espaço pedagógico esteve imerso nas dificuldades que afetaram (e afetam) as unidades de educação infantil localizadas nas instituições federais de ensino superior, especialmente quanto à falta de quadro de pessoal. Buscou-se, então, enquadrar a Resolução nº 01 do Conselho Nacional de Educação, publicada em 10 de março de 2011, que normatizou o funcionamento das unidades de educação infantil, ligadas à administração pública federal direta, suas autarquias e fundações, como forma de fortalecimento institucional. Ante as novas demandas instituídas pela Resolução nº 01, a creche reestruturou-se de modo gradativo e, em fevereiro de 2013, vinculou-se ao Cepae (ato formalizado na Resolução Consuni nº 04/2013), primeiro como um órgão suplementar e depois como DEI/Cepae.



A vinculação a essa unidade acadêmica transforma, de forma imediata, algumas facetas da instituição: o acesso passa a ser universal para toda a sociedade por via de sorteio; surgem novas vagas para professores da carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico – EBTT; é criado o grupo IV, que atende crianças de 4 a 5 anos. Entretanto, estas mudanças não afetam substancialmente a relação com a FEFD/UFG e o estágio curricular obrigatório. Pelo contrário, beneficia-o, visto que, com a abertura de mais uma turma, foi possível criar mais quatro vagas para estudantes, uma dupla em cada turno.

De acordo com Barboza *et al.* (2015), o DEI/Cepae oferece 114 vagas ocupadas por oitenta crianças, matriculadas com idades entre 4 meses e 4 anos e 11 meses. Essas vagas estão divididas conforme a idade em cinco agrupamentos e adotam a razão professor/criança orientada pela Resolução nº 194/2007 do Conselho Municipal de Goiânia (Art. 18). Tal resolução estabelece os procedimentos para a organização de agrupamentos de crianças e ainda segue a Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998, que define as diretrizes e bases do sistema educativo do estado de Goiás (Art. 34). A lei rege a relação entre o número de crianças e de professores na educação infantil e no ensino fundamental, considerando as dimensões do espaço físico das salas de aula, as condições materiais dos estabelecimentos de educação e as necessidades pedagógicas de ensino e aprendizagem dos alunos. Segundo Barboza *et al.* (2015), o critério para a composição do agrupamento de crianças é definido pelo corte etário de 31 de março do ano em curso, estabelecido pela Resolução nº 194/2007 do Conselho Municipal de Educação.

Ainda de acordo com a autora, e tendo em vista a adequação às legislações, a organização dos agrupamentos e a razão professor/criança fica assim distribuída naquele espaço pedagógico:



Grupo Beija-Flor (Berçário): dez vagas – crianças de 4 a 11 meses (máximo de cinco crianças por turno), um/uma professor/a e um/uma estagiário/a por turno;

Grupo Arara (Grupo I): vinte vagas – crianças de 1 ano a 1 ano e 11 meses (máximo de dez crianças por turno), dois-duas professores/as e um/uma estagiário/a por turno;

Grupo Lobo-Guará (Grupo II): 24 vagas – crianças de 2 anos a 2 anos e 11 meses (máximo de doze crianças por turno), dois-duas professores/as e um/uma estagiário/a por turno;

Grupo Tatu-Bola (Grupo III): trinta vagas – crianças de 3 anos a 3 anos e 11 meses (máximo de quinze crianças por turno), dois-duas professores/as e um/uma estagiário/a por turno;

Grupo Jacaré (Grupo IV): trinta vagas – crianças de 4 anos a 4 anos e 11 meses (máximo de quinze crianças por turno), dois-duas professores/as e um/uma estagiário/a por turno.

Quanto ao funcionamento, ele ocorre de forma ininterrupta das 7h30 às 17h30, de segunda a sexta-feira. A criança pode frequentar em período integral ou parcial (matutino ou vespertino), conforme a opção das famílias e disponibilidade interna de vagas, publicada no edital do sorteio.

Segundo Barboza *et al.* (2015), o DEI/Cepae apoia-se em Vigotski e seus colaboradores (Leontiev, Luria, Elkonin) para orientar seu projeto pedagógico. À coordenação pedagógica cabe gerenciar os projetos de trabalho que abarcam toda a instituição, que têm como eixos articuladores as necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos, e que são construídos e desenvolvidos semestral ou anualmente por professores e crianças. De acordo com Barboza *et al.* (2015, p. 329), o desenvolvimento dos projetos é implementado

por meio das cinco áreas de experiência, a saber: Artes, *Brinquedos e Brincadeiras*, Música, Linguagem e Passeio. Em seu conjunto, estas áreas de experiência têm como objetivo comum a ampliação dos saberes, das experiências e dos conhecimentos das crianças em seus diversos aspectos como o motor, afetivo, cognitivo, linguístico,

estético e sociocultural. Cada área de experiência é trabalhada em um dia da semana em um momento específico da rotina no qual é proposto uma atividade estruturada, relacionada à temática do projeto semestral e articulada às demais áreas de experiência. As áreas de experiência são coordenadas por dois ou três educadores, que juntos assumem a responsabilidade de pesquisar, planejar, desenvolver, relatar e avaliar as atividades desenvolvidas por sua área.

Diante da especificidade da organização do trabalho pedagógico do DEI/Cepae, a experiência do estágio supervisionado da FEFD/UFG vem estabelecendo demandas e necessidades, tanto para os acadêmicos quanto para as professoras e professores da disciplina, que acompanham e orientam o estágio nesse espaço.

Uma das primeiras discussões necessárias, realizada com os estudantes, é sobre o conceito de infância e as concepções de criança e infância que se acumularam ao longo dos últimos séculos. Nas leituras de Philippe Ariès e Moysés Kuhlmann Jr. e na discussão sobre o documentário *A invenção da infância*, apontamos as possibilidades de confrontar os paradigmas e conceitos pessoais que todos temos (o senso comum) com o que a ciência e o pensamento sistematizado têm produzido. Tem-se percebido que o processo de formação do grupo de estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da FEFD/UFG que opta pelo DEI/Cepae ocorre em um momento de importantes problematizações acerca de conceitos, teorias, impressões, preferências, práticas e do próprio trato metodológico que a educação física deverá assumir na educação infantil, diferentemente do que é feito na escola de ensino fundamental. Esse entendimento é considerado imprescindível, também baseado no que diz Kramer (2005, p. 133):

Historicamente, a noção de infância tem sido vinculada à visão de um ser desprotegido, que merece cuidados, pois nele se depositam as esperanças de futuro. Tal visão obscurece o fato de que, quando o presente e o passado dessa criança não são levados em consideração, as perspectivas de futuro tornam-se limitadas, uma vez que à visão da criança real, inserida num contexto sociocul-



tural específico, se sobrepõe uma criança idealizada, tomada pelo que lhe falta. [...] Considerar a criança como um ser mitificado e angelical é negar sua condição de sujeito histórico e social, capaz de expressar ideias e sentimentos e de assumir sua condição de sujeito inventivo, com o poder de virar pelo avesso a ordem natural (ou naturalizada?) das coisas.

Observa-se, portanto, que são tempos de conflitos, dúvidas e, muitas vezes, dificuldades de compreender questões tão novas e tão distintas das que são conhecidas em outras instituições de educação infantil e/ou na sociedade em geral. No intuito de demarcar um cenário de confrontos, descortinam-se ainda outros elementos que se destacam nesse tempo de formação na disciplina Estágio Curricular Supervisionado II. Trata-se da necessidade de compreender mais e melhor a fundamentação teórico-filosófica e metodológica da proposta pedagógica, bem como as dinâmicas organizacionais para se desenvolver a educação das crianças na primeira infância.

99

Destaca-se também a necessidade de compreender o processo em que a educação física precisa se reconfigurar para compor um trabalho interdisciplinar, pautado na cooperação e articulação com pedagogos, outras/os estagiárias/os e professoras/es substitutas/os de outras áreas de formação, que materialize a proposta pedagógica do DEI/Cepae. Esse movimento é conflituoso entre os estudantes, pois é necessário romper com a concepção de educação física como disciplina escolar (Sayão, 2004).

Tendo em vista a urgência de se apropriar da fundamentação teórico-filosófica, as professoras e os professores da disciplina de estágio da FEFD/UFG vêm se debruçando sobre o estudo e aprofundamento dos referenciais teóricos. Eles fazem parte do respaldo e da organização da disciplina de estágio e de estudo junto com os acadêmicos, apoiados em autores como Kuhlmann Jr., Oliveira, Arenhart, Sayão, Marsiglia, Kramer, Ayoub, Duarte, Simão, Ostetto e Arce, dentre outros.

A infância é um tema desafiador, sobretudo para estudantes que optam pela realização da disciplina Estágio II no DEI/Cepae sem a clareza da



complexidade desse espaço. Eles descobrem, no decorrer das reuniões de estudo, uma literatura sobre a área que inaugura diversas e importantes compreensões acerca do universo da infância ou das infâncias, as quais a educação tem em mãos. Mas não é um movimento simples ou sem esforços. Pelo contrário, há uma dificuldade em se descolar das concepções de escola e da educação física na escola de ensino fundamental, pois essa é a experiência que vivenciam na disciplina Estágio I. Devem compreender que no DEI/Cepae, ou em outro espaço de educação infantil, não deve existir a fragmentação do conhecimento em disciplinas ou em tempos e espaços específicos, como a grade curricular da escola. Nesse sentido,

observa-se que é necessário a desconstrução de um olhar sobre a própria Educação Física e a organização de seu trabalho pedagógico para se pensar tempos e espaços da Educação Física na Educação Infantil, que considere as especificidades da Educação Infantil. Assim, pode ser que a inserção da Educação Física e a presença do professor junto às crianças não se limite a aulas de 50 minutos duas ou três vezes por semana (Leite; Martins; Campélo, 2010, p. 4-5).

Esse é um grande desafio da/do estagiária/o da FEFD/UFG, que tem, em seguida, as demandas de conhecer a realidade pormenorizada do DEI/Cepae por meio de uma pesquisa diagnóstica desenvolvida através da observação participante. O movimento de compreender a realidade cotidiana do trabalho desenvolvido no DEI/Cepae coloca diversos outros desafios para os estagiários, como o de reconstruir o trato pedagógico e metodológico dos conteúdos da cultura corporal, que é, para a educação física, em uma perspectiva crítica, uma tentativa histórica, contextualizada e comprometida política e pedagogicamente com a educação, sobretudo nesse espaço.

Diante deste contexto, nestes mais de dez anos de parceria institucional entre o DEI/Cepae e a FEFD/UFG, além dos avanços teóricos colocados na formação dos estagiários, podemos observar melhorias na organização do trabalho pedagógico desse espaço, proporcionados pela presença do



estágio curricular obrigatório. Inicialmente, observa-se que isso causou a complexificação da docência, cuja maior evidência se encontra na necessidade de sistematizar todas as instâncias da prática pedagógica por escrito (não sendo essa, entretanto, a única consequência). Tal decorrência deve-se pela necessidade de se possuir elementos sistematizados a fim de inserir a/o estagiária/o em nossas concepções de planejamento de área/grupo/projeto de trabalho, avaliação e organização da jornada das crianças na instituição. Atualmente, essa dimensão encontra-se consolidada e a instituição já conta com uma documentação pedagógica substancial. Além disso, podemos citar a constante autorreflexão que os docentes da instituição devem fazer de forma a organizar, sistematizar, justificar e expor sua prática, para acolher a/o estagiária/o e inseri-lo nas ações pedagógicas referentes ao seu grupo, seu turno e ao projeto da instituição.

Outro aspecto em que houve avanço, na experiência de receber estagiárias e estagiários no DEI/Cepae, foi a delimitação do papel do professor supervisor, figura essencial para o bom desenvolvimento do estágio. Cabe a ele fazer o acolhimento da/o estagiária/o no grupo de crianças, apresentá-la/lo às necessidades e potencialidades de cada uma, expor as estratégias desenvolvidas na rotina daquele agrupamento, expressar os princípios pedagógicos adotados e objetivá-los em sua prática. Em suma, é o professor supervisor o responsável por trazer sua experiência para orientar o caminho da/o estagiária/o e ajudá-la/o a articular a teoria e a prática, de forma a prepará-la/o para a docência.

Apesar da clareza do papel de supervisor, os educadores e as educadoras do DEI/Cepae ainda encontram muita dificuldade em conseguir o tempo necessário para o diálogo com a/o estagiária/o, visto que ambos só se encontram no efetivo exercício da docência, não havendo momentos de orientação fora do “pátio”. Essa situação tem sido um entrave para o avanço da supervisão na instituição. Alia-se a isso a dificuldade que o DEI/Cepae tem com o déficit do quadro efetivo de pessoal, fato que leva



a uma constante renovação, uma vez que ainda se tem muitos professores com vínculos temporários (professores substitutos, bolsistas de projetos etc.). Tal situação faz com que haja um eterno recomeço na qualificação de professores e professoras como supervisores das atividades do estágio.

Pode-se citar também, como um avanço, a consolidação da relação entre estagiárias/os e professoras/es supervisoras/es, uma vez que os primeiros trazem, muitas vezes, metodologias e conteúdos inovadores para o campo, enquanto os segundos podem socializar as práticas pedagógicas já reconhecidas como bem-sucedidas. Segundo Sayão, Vaz e Pinto (2001, p. 1), “este processo cria a possibilidade da formação continuada, propiciando aos/as professores/as das escolas o acesso às teorias e metodologias produzidas no campo acadêmico”. Soma-se, ademais, a disseminação da perspectiva de educação física adotada e do conceito de cultura corporal entre os membros da equipe.

Na dimensão da prática pedagógica específica da educação física, busca-se a superação da visão

de algumas concepções e abordagens pedagógicas que ainda são muito marcantes na educação física brasileira, como a psicomotricidade, o desenvolvimento fragmentado de habilidades e aprendizagens motoras, ou mesmo uma certa ideia de recreação desencarnada da cultura escolar e que muitas vezes reforça um lugar meramente compensatório para a educação física (Debortoli; Linhales; Vago, 2001, p. 4).

Entendemos a Educação Física não apenas como uma disciplina, mas como área que constrói uma reflexão pedagógica sobre as práticas corporais historicamente construídas. Segundo o Coletivo de Autores (1992), referenda-se nos conteúdos tradicionais da cultura corporal (jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros). Tais conteúdos são compreendidos como pertinentes para a educação infantil, tendo a brincadeira e o jogo como eixos articuladores e buscando-se adequá-los metodologicamente à faixa etária das crianças.



Reafirma-se, além disso, que o professor especialista pode conviver com o pedagogo em uma relação interdisciplinar e que a fragmentação por disciplinas não se dá apenas pela presença de uma área específica na educação infantil, mas pela ausência de articulação com as demais dimensões da instituição e do projeto pedagógico. Continua-se advogando também pela presença do movimento e da brincadeira nos diversos momentos da rotina da criança na instituição de educação infantil, não se restringindo ao momento da educação física ou como responsabilidade específica do professor dessa área. O movimento e a brincadeira podem ser abordados por diferentes áreas de conhecimento, não podendo ser considerados uma propriedade de determinada área. Além disso, o viés lúdico deve permear todas as intervenções propostas nesse espaço.

Embora seja uma opção dos acadêmicos vivenciar o espaço da educação infantil no decorrer da disciplina, alguns deles apresentam dificuldade em compreender as especificidades do trabalho nesse lócus. A começar pela proposta pedagógica, que é progressista e causa certo estranhamento nas/nos estagiárias/os, seguida pela necessidade de vivenciar o turno integral (dividindo com educadoras e educadores todas as tarefas inerentes à rotina do DEI/Cepae) e, por último, pela necessidade de articular o planejamento com a proposta pedagógica, o projeto semestral/anual e os planos de ação dos agrupamentos.

### **Considerações finais**

O trabalho em tela busca reafirmar alguns posicionamentos a partir da reflexão de quase uma década de parceria na formação de professoras e professores em Educação Física na UFG, na qual a instituição concedente (DEI/Cepae) e a instituição formadora (FEFD/UFG) estabelecem uma interlocução e apresentam desdobramentos, avanços e desafios do estágio curricular supervisionado na educação infantil.



Diante da experiência exitosa possibilitada pelo estágio, os autores militam pela inserção da/do professora/or de Educação Física no espaço da educação infantil, sobretudo o público, por acreditar que esse licenciado traz tanto um olhar específico sobre o movimento quanto a possibilidade de apresentar à criança os conhecimentos da cultura corporal. A experiência do DEI/Cepae atesta que é possível realizar um trabalho pedagógico interdisciplinar, no qual pedagogas/os e professoras/es especialistas elaboram intervenções ricas, articuladas ao projeto semestral/anual, rompendo com a fragmentação dos conhecimentos. Reafirma-se, ademais, a necessidade de tornar o brincar e o lúdico os eixos articuladores de todas as intervenções propostas nesse espaço.

## Referências

BARBOZA, Adriana Maria R. *et al.* Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás: história, processos, concepções e práticas. In: SEMANA DE INTEGRAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, 4., 2015, Inhumas. *Anais* [...]. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/semintegracao/article/view/5473/3261>. Acesso em: 3 jun. 2021.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

DEBORTOLI, José Alfredo O.; LINHALES, Meily A.; VAGO, Tarcísio Mauro. Propondo caminhos para a formação profissional: a educação física inserida no cotidiano escolar e articulada à formação em serviço de professores da educação infantil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12., 2001, Caxambu. *Anais* [...]. Campinas, SP: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001.

FERREIRA, Ione M. S. Creche/UFG: ontem, hoje, amanhã. In: FERREIRA, Ione M. S.; CANCIAN, Viviane A. (org.). *Unidades de Educação Infantil nas universidades federais: os caminhos percorridos*. Goiânia: Cegraf, 2009. p. 69-79.



KRAMER, Sônia (org.). *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.

LEITE, Jaciara O.; MARTINS, Poliana C.; CAMPÊLO, Rosirene. Educação física na educação infantil? Por quê? In: SEMANA CIENTÍFICA DA FEF/UFG, 10., 2010, Goiânia. *Anais* [...]. Goiânia, 2010. p. 1-13.

SAYÃO, Deborah T. O fazer pedagógico do professor de Educação Física na Educação Infantil. In: PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. *Caderno de formação/divisão da educação infantil*. Florianópolis: PRELO, 2004. p. 29-33.

SAYÃO, Deborah T.; VAZ, Alexandre F.; PINTO, Fábio M. A prática de ensino e a infância na formação de professores/as de educação física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12., 2001, Caxambu, MG. Sociedade, ciência e ética: desafios para a educação física/ciências do esporte. *Anais* [...]. Campinas, SP: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). *Projeto Político Pedagógico do curso de Educação Física – Licenciatura*. Goiânia, 2013.



# **O processo de desmistificação das brincadeiras de meninos e meninas: um caminho metodológico para a superação**

Dhuly Stefani Moreira de Oliveira Barbosa  
Josiane Marques Honda  
Sérgio de Almeida Moura

O conceito de gênero está impregnado, mesmo que de forma singela e subconsciente, nas brincadeiras das crianças, as quais expressam nas produções culturais construídas mediante as relações sociais do meio em que estão inseridas.

As brincadeiras tornaram-se uma das principais manifestações das expressões culturais na infância. Todavia, uma vez que somos resultado das construções sociais e culturais, o gênero transfigura-se em um elemento constitutivo fundado nas diferenças entre os sexos, capaz de revelar significados e conexões no convívio e nas interações humanas (Scott, 1995). Portanto, o gênero é uma produção cultural construída pelas sociedades, de modo a compreender a organização social baseada na distinção dos sexos.

Contudo, é válido ressaltar que pesquisas indicam que as crianças dentro das faixas etárias da educação infantil não materializam o sexism como é entendido pelos adultos, pois, para que isso aconteça, é necessária uma

interação maior, o que demanda tempo para que a criança se socialize e reconheça as diferenças e a hierarquização dos sexos (Finco, 2003). Nesse sentido, é fundamental a participação das instituições educacionais de educação infantil que tomem o compromisso de uma formação humana, a responsabilidade de trabalhar tais concepções, a fim de desmistificar estereótipos, condutas e formas de comportamento relacionadas à segregação e ao preconceito com as diferenças. Tais instituições podem contribuir, assim, para a compreensão e interiorização das diferenças fortemente construídas (Louro, 1997) que muitas vezes se apresentam como “naturais”, como é o caso dos brinquedos e das brincadeiras.

Mediante o exposto, é importante que as construções de gênero sejam discutidas na educação infantil, visto que o ambiente é o espaço para o não sexismo, concomitantemente a manifestações igualitárias com oportunidade de interação, que tenham como essência a espontaneidade, sem que haja recriminação, discriminação e preconceito (Finco, 2003).

107  
Esta análise crítica tem como objetivo contribuir para a desmistificação da segregação de gênero nas brincadeiras de modo a fortalecer uma prática docente que supere os estereótipos e o olhar “adultocêntrico” produzidos historicamente pela humanidade, a partir do olhar de estagiários de Educação Física no campo de estágio do Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (DEI/Cepae) da Universidade Federal de Goiás (UFG).

### **Delineamento metodológico**

Este texto estabelece uma análise descritiva (Gil, 2002) sobre as relações de gênero problematizadas nos encontros do agrupamento Lobo-Guará, que compreende crianças com idade entre 2 anos e 2 anos e 11 meses do DEI/Cepae. Para isso, foram utilizadas como ferramentas de investigação a observação participante e a análise de documentos como os planejamentos pedagógicos, plano de ensino e *Organização do Trabalho Pedagógico* (OTP). Este esclarece:



O Departamento de Educação Infantil (DEI) constitui-se como efetivo campo de realização dos estágios obrigatórios e não-obrigatórios há, aproximadamente, 19 (dezenove) anos, estabelecendo uma relação dialógica e dialética com os mesmos. Dialógica, no sentido semântico deste termo, tendo em vista que a relação entre os pares é caracterizada por um constante diálogo. Dialética, no sentido de que as trocas realizadas entre o departamento e os estágios curriculares influenciam diretamente na constituição de ambos, qualificando a formação humana e a formação profissional daqueles que estão envolvidos neste processo (UFG; Cepae, 2019, p. 8).

O presente estudo foi desenvolvido por estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD) da UFG. Estes participaram do estágio supervisionado obrigatório no DEI/Cepae, realizado por meio do ensino remoto emergencial (ERE) via plataformas Google Meet e Google Classroom, em virtude da crise sanitária pandêmica desencadeada pelo vírus SARS-CoV-2, responsável pela Covid-19.

108

No que tange ao estágio, tem-se:

De acordo com a Resolução CEPEC 1539, o estágio caracteriza-se como um componente curricular teórico-prático, em que deve ser estabelecido um diálogo crítico com a realidade escolar, configurando-se:

I - um espaço formativo e de sensibilização dos estudantes para o exercício da docência, que respeite os valores éticos que orientam a prática profissional;

II - um momento de maior aproximação e compreensão da realidade profissional, à luz dos aportes teóricos estudados, que favoreça a reflexão sobre a realidade, a aquisição da autonomia intelectual e o desenvolvimento de habilidades inerentes à profissão docente;

III - um componente curricular de caráter teórico-prático, cuja especificidade proporcione o contato efetivo do estudante com o campo de estágio, acompanhado pela UFG;

IV - um componente curricular integrante do projeto pedagógico do curso, que considere seus objetivos, metodologia, acompanhamento e avaliação (UFG; Cepae, 2019, p. 23).



## Primeiras aproximações

Ao adentrar o campo de estágio da educação infantil, imagina-se encontrar empecilhos em aplicar e trabalhar conteúdos que sejam capazes de estimular a criticidade e autonomia, além da apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados produzidos pela humanidade. Principalmente em um momento tão ímpar como o da pandemia, durante o qual o processo de ensino-aprendizagem teve de buscar novas possibilidades para dar continuidade aos trabalhos.

No entanto, no que tange ao estágio, pode-se identificar a responsabilidade e o profissionalismo com que os planejamentos foram elaborados e executados, tornando-se um campo capaz de contribuir com uma formação docente de qualidade, como preconiza o projeto político curricular da FEFD/UFG. O estágio manteve-se observacional, com análises dos documentos pedagógicos de modo a fornecer respostas à problematização norteadora do estágio: como a educação física pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem das crianças no formato do ERE?

Os conteúdos abordados detinham um caráter pedagógico lúdico. Segundo Ferreira (1986), o termo “lúdico” pode determinar dois significados, um relativo e associado ao jogo ou divertimento e o outro como maneira de se divertir e proporcionar prazer. O brincar, juntamente com o educar, propicia eficácia no que tange à assimilação dos conteúdos. Kishimoto (2010, p. 1) enfatiza ainda a experiência e importância do brincar:

Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

Assim, diferentes temas foram sendo elencados de forma lúdica, dentre os quais o de maior destaque, para os docentes, foi a maneira com que as



relações de gênero se constroem conforme o processo de ensino-aprendizagem é construído pedagogicamente com as crianças. Compreendemos que é nas fases iniciais da infância que os primeiros indicativos de relações de gênero são formados, isto é, a reprodução de como compreendem essas relações. Além disso, é necessário entender as funções pedagógicas que cada indivíduo possui nesse processo. A escola é o lugar onde o conhecimento se dará de forma sistematizada para a criança que está inserida no processo educativo. Portanto, compreendemos a escola como Canguçu (2015, p. 16):

a escola como um espaço de (re)construção do conhecimento, ela atua além de um local de informações como um local de reflexão de alunos e professores para uma formação de alunos cidadãos capazes de repensar e transformar suas atitudes cotidianas.

A função do professor como transformador e reconstrutor da realidade dos alunos visa a uma educação libertadora, no sentido de emancipação dos moldes limitadores da sociedade que classificam os indivíduos conforme suas classes sociais, seu gênero e seu espaço como detentor de conhecimento. Uma educação que liberta dos preconceitos, que visa aos direitos humanos em sua integralidade.

Neste processo de reconstrução dos conhecimentos, é fundamental envolver todos os elementos que são responsáveis pela formação da criança, pois é apenas com a integração conjunta que a igualdade de gênero poderá ser estabelecida como uma temática que prevalece no desenvolvimento infantil. Considera-se, dentre esses elementos, os responsáveis pela criança – nesse caso, as famílias, a escola e sua administração em geral, os professores e as próprias crianças.

### **Educação física e suas concepções**

A organização estabelecida no campo de estágio do DEI/Cepae, que possui como base a abordagem filosófica materialista histórico-dialética, a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórica crítica, com foco no par



dialético cuidar–educar, permite-nos identificar as especificidades que o Departamento pretende estabelecer durante a realização dos estágios, bem como o legado que deseja alcançar.

O campo da educação física não está alheio às abordagens citadas; pelo contrário, está estreitamente interligado a elas e compartilha da base teórica do DEI/Cepae. Somam-se também os construtos teórico-metodológicos da perspectiva crítico-superadora, específica do campo de conhecimento da educação física, de modo que o diálogo entre os campos construa as possibilidades de apropriar-se dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade.

Para Reis *et al.* (2013, p. 16-17),

[a] transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados sobre a cultura corporal define a especificidade pedagógica da Educação Física: sua presença na escola justifica-se por socializar um saber que não é transmitido pelas demais disciplinas, mas que se constitui como elemento essencial à formação humana e à leitura crítica da realidade.

Nem sempre a disciplina escolar Educação Física constituiu-se assim, sofrendo em sua trajetória inúmeras influências. Destas, tem-se, em meados da década de 1970, o discurso médico e militar, que atendia a uma ideologia de Estado para o desenvolvimento da aptidão física e de formação para o trabalho. Nesse momento, o que se esperava da Educação Física na escola era que o aluno aprendesse o exercício de atividades corporais que garantissem o máximo do rendimento da sua capacidade física. Os conteúdos eram organizados com foco nas técnicas e táticas dos esportes. As aulas aconteciam em turnos contrários, com segregação de meninos e meninas e por nível de aptidão física (Soares *et al.*, 1992).

Na década de 1980, surge o chamado “movimento renovador da Educação Física”, que passou a questionar seu papel dentro da escola e sua relação com o contexto político, econômico, social e cultural ante a supervisão



das teorias críticas da educação. Nessa nova perspectiva (reflexão sobre a cultura corporal), a dinâmica curricular buscava reflexões e formas de representação do mundo produzidas historicamente e que são apresentadas de maneira simbólica pela cultura corporal refletida nos seus conteúdos de ensino, materializados nos jogos, nas brincadeiras, na dança, nas lutas, na ginástica e no esporte, entre outros. Tais formas são, portanto, socialmente produzidas e foram historicamente acumuladas pela humanidade (Soares *et al.*, 1992).

As *Diretrizes curriculares nacionais da educação infantil* (DCNEI), por meio da Resolução CNE/CEB nº 5/2009 (Brasil, 2009), em seu Art. 4º, caracteriza a criança como

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

112

Deste modo, cabe à disciplina de Educação Física sistematizar, refletir, historicizar, problematizar e recriar as manifestações da cultura corporal presentes no cotidiano. Neste sentido, leva-nos a questionar: quais tratos com o conteúdo estão sendo dados pelas professoras e pelos professores na etapa da educação infantil? Tem-se preocupado com questões dentro e fora dos muros da escola como a homofobia, o sexism, o racism, a desigualdade e o preconceito? Questiona-se também: como pode a escola e a educação física escolar ficarem à mercê das discussões sobre a organização e as questões de gênero em um país tão desigual como o Brasil?

Assim, através da participação do estágio na formação docente, pode-se identificar como tais questões são pensadas e tratadas na medida em que as crianças se relacionam, utilizando-se para isso, por exemplo, o conteúdo dos brinquedos. E é a partir dos brinquedos que as crianças expressam as concepções culturais já acumuladas. O fato de os pais sempre compra-



rem carrinho para os meninos e bonecas para as meninas determina uma prática social que transcende a realidade, sendo, portanto, relevante para compreendermos as construções sociais e históricas que tendem a distinguir o gênero por meio de objetos que se inclinam a determinado sexo.

De acordo com Belotti (1975), a gênese da distinção de sexos são os gestos cotidianos, mesmo que singelos e imperceptíveis, mas que são corriqueiros em situações consideradas automatizadas, como nomenclaturas sempre no masculino. Assim, as origens e o objetivo central de tais ações escapam aos olhos da sociedade e, em um momento ou outro, acabamos por reproduzi-las sem que tenhamos consciência do significado, pois já as interiorizamos a partir das relações sociais.

A instituição escolar, no entanto, pode superar essas barreiras construídas social e culturalmente, marcadas por concepções errôneas em que se coloca o brinquedo como “formador de gênero”, visto que contempla a criança, o brinquedo e as brincadeiras como relações sociais, sem que para isso tenham de determinar ou transformar-se em associações categóricas. Desse modo, estabelece-se a conceituação do que é a diferença, buscando as origens de modo a desconstruir as suposições postas pelos adultos em relação à criança e ao brinquedo, retirando delas o peso do adultocentrismo.

### **Brinquedo e a criança**

Não há dúvidas de que a brincadeira e o brinquedo são instrumentos indispensáveis na educação infantil como mediadores da realidade da criança. É através do brincar que a criança poderá expressar a forma como contextualiza o mundo ao seu redor. Todavia, é fundamental entender como diferenciamos a brincadeira do brinquedo, conforme analisa Kishimoto (2008, p. 18, 21):

o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização. [...] O brinquedo estimula a



representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade [...]. Admite-se que o brinquedo represente certas realidades. Uma representação é algo presente no lugar de algo. Representar é corresponder a alguma coisa e permitir sua evocação, mesmo em sua ausência. O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. [...] Enquanto objeto é sempre suporte de brincadeira. É o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil. E a *brincadeira*? É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Desta forma, *brinquedo* e *brincadeira* relacionam-se diretamente com a criança [...].

Compreendendo que o brinquedo e a brincadeira são indissociáveis, começamos a refletir sobre o papel que ambos desempenham como aspectos infantis necessários para a formação integral da criança. A criança, nesse sentido, reproduz os brinquedos nas brincadeiras para retratar como possivelmente os assemelha à sua realidade vivida.

Esses brinquedos podem ser feitos para as crianças e por elas, e nessa dimensão ponderamos duas vertentes diferentes. Os brinquedos que são feitos para as crianças são contextualizados por adultos que reproduzem o que é ser infância a partir de inúmeros fatores característicos das brincadeiras, de fato como se entregasse a fórmula de brincar. Isso não se contrapõe aos brinquedos educativos, cujo objetivo é a mediação para uma atividade formativa.

Já os brinquedos feitos pelas crianças conotam outra figuração, isto é, o processo de se criar um objeto para a finalidade de uma brincadeira que se deseja realizar. Por exemplo, montar brinquedos com materiais que não possuem finalidade para brincar, como caixas de papelão que viram casas ou carros. Esses brinquedos são produzidos a partir da necessidade de brincar da criança e podem ser modificados conforme a brincadeira muda de contexto.

Com essa relação é traçado, então, o aprofundamento no mundo infantil de forma a entender o vínculo que existe entre os brinquedos e as crianças. Como alcançamos êxito em criar teorias para a infância, é preciso pensar



um meio educacional que visa à construção de uma educação infantil igualitária, principalmente no meio de se relacionar com os brinquedos.

### **Segregação de gênero do brinquedo**

De forma a organizar um caminho didático-pedagógico dos vínculos das crianças com os brinquedos na medida em que estão inseridas em uma instituição formativa educacional, devemos nos apropriar do brinquedo dentro do espaço escolar na educação infantil, o brinquedo educativo – como são construídas as relações com as crianças que os utilizam, por que e como os utilizam, e como brincam. Para isso, constatamos que existe uma relação de ludicidade entre a formação infantil e o brincar. Como expõe Kishimoto (2010, p. 1):

A função lúdica na educação: o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente a função educativa, o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo. O brincar e jogar é dotado de natureza livre típica de uns processos educativos. Como reunir dentro da mesma situação o brincar e o educar. Essa é a especificidade do brinquedo educativo.

Analizando com prudência essas relações estabelecidas entre o brinquedo e sua contextualização para reforçar certo comportamento exigido pela sociedade patriarcal de acordo com a sua construção de gênero, concebemos que existem brinquedos “para meninas” e brinquedos “para meninos”, mas por que isso ocorre? Segundo Finco (2003, p. 91-92), o gênero pode ser entendido como

a construção social que uma dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres. O conceito de gênero implica conhecer, saber mais sobre as diferenças sexuais e seus significados. Compreender como são produzidas, pelas culturas e sociedades, as diferenças nas relações entre homens e mulheres. Portanto, como nos diz Scott (1995), gênero pode ser entendido como a organização social da diferença sexual.



Portanto, é necessário compreender que as relações de gênero, principalmente entre homens e mulheres, são construídas socialmente, descartando, assim, qualquer tentativa de imposição biologicista, como características de meninas ou de meninos. Precisamos lidar dessa forma quando observamos que os brinquedos “de meninas” ou “de meninos” são meras construções sociais para o reforço de uma sociedade sexista, ou seja, uma sociedade que reforça o papel de cada indivíduo segundo o gênero que se identifica, desfavorecendo, de muitas formas, os espaços que habitam.

Ao buscar conhecer as causas sociais e culturais das diferenças entre os sexos, Belotti afirma que podemos descobrir sua gênese em pequenos gestos cotidianos tão corriqueiros que chegam a passar-nos despercebidos; em reações automáticas, cujas origens e objetivos nos escapam, e que repetimos sem ter consciência do seu significado, porque os interiorizamos no processo educacional; são preconceitos que não resistem à razão nem aos novos tempos, mas que continuamos a considerar como verdades intocáveis, nos costumes e nas regras inflexíveis (Finco, 2003, p. 96).

116

O ambiente escolar não foge a essa premissa, pois as construções sociais de caráter desigual e discriminatório estão enraizadas em todas as instituições formativas, sejam elas familiares, religiosas ou escolares. Reconhecer essas adversidades que promovem uma segregação humana é primordial para uma educação que valida os direitos humanos em sua totalidade, incluindo a diversidade de gênero.

Para construir um caminho pedagógico que seja consciente dessas problemáticas, é fundamental reconhecer o conjunto que integra a formação da criança como sujeito, conhecer os detalhes que estão por trás de cada brincadeira, brinquedo e significação dos contextos que as crianças criam. Portanto,

Se o brincar é um dos eixos importantes do trabalho pedagógico, é preciso observar e acompanhar cada criança para verificar quais foram [ou] são seus brinquedos preferidos, com quem brincou,



como brincou, o que fez de novo em cada semana, se interagiu com a diversidade dos objetos e pessoas de seu agrupamento e de outros, se brincou de faz de conta com guias simples ou complexos, com quem e o que fez (Kishimoto, 2010, p. 15).

É determinante o papel do educador nesse processo, pois é através do seu olhar que o direcionamento (ou, no caso, o não direcionamento) para as práticas que envolvem a segregação será essencial. Essa será a função crucial para que o ensino-aprendizagem da criança seja livre dos pré-conceitos do que é ser mulher ou homem no momento de brincar, de reconhecer o brinquedo apenas pela sua função, sua expressão cultural.

Na medida em que meninas e meninos transgridem o que é pré-determinado para cada sexo, mostram que a instituição de educação infantil pode apresentar mais uma característica positiva quanto às formas dessas relações: o ambiente da educação infantil pode ser um espaço propício para o não-sexismo. É importante que o profissional que trabalha na educação de crianças pequenas tenha consciência deste potencial, para, desse modo, repensar sua prática educativa (Finco, 2003, p. 96).

A reflexão norteadora para o caminho que desejamos traçar visa questionar os meios, as ocasiões, os ambientes em que são reforçados os gestos de uma sociedade sexista. Para as crianças, não existe significação das construções sociais por meio das brincadeiras – tal significação só se fixa a partir da normalização dos preconceitos, da discriminação, da segregação de brincadeiras e brinquedos com o objetivo de distinguir os papéis da sociedade. Esses empecilhos não podem ser vistos como triviais, mas sim como objeto para um planejamento da educação infantil que conte com a igualdade.

### **Considerações finais**

Conclui-se que as concepções ditas como naturais não passam de apropriações históricas que estão culturalmente impregnadas nas relações sociais, tendo a educação, portanto, o desafio de desmistificar esses es-



tereótipos e desnaturalizá-los, de modo a contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária.

A educação física na educação infantil depara-se com diferentes manifestações de segregação, seja nos jogos, nos brinquedos ou nas brincadeiras, o que de certa forma lhe dá subsídios suficientes para que se desenvolvam estudos e condições de trabalhar temas relevantes, como o exposto. O DEI/Cepae/UFG demonstrou ser possível estabelecer conexões e eixos problematizadores em meio às nuances apresentadas durante as atividades planejadas e indicadas para as crianças por meio do ERE, mediado ainda pelo papel imprescindível das famílias, o que corrobora as discussões didático-pedagógicas sobre a relevância social para o processo de humanização das crianças.

O brinquedo, que pelo olhar do adulto tem papéis de gêneros determinados, para a criança é a maneira com a qual ela se expressa culturalmente. Desse modo, é imprescindível que ela tenha acesso a diferentes brinquedos e brincadeiras, para que, além de se apropriar da produção humana, tenha condições de criticamente produzir sua própria cultura através da construção de seus próprios brinquedos e brincadeiras.

O estágio curricular obrigatório da FEFD/UFG na educação infantil contribuiu com a forma de olhar a criança e de problematizar temáticas tão relevantes, sem que para isso tenha que deixá-las à mercé desses tipos de manifestações sociais. Além de desnaturalizá-las, o estágio conferiu aos estudantes-estagiários a magnitude do papel docente no que tange ao planejamento, à responsabilidade e à dedicação.

Por fim, tem-se que o caminho para superar essas manifestações culturais históricas é árduo e longo, porém compreendemos ser a educação a trilha para alcançar uma sociedade mais humana e menos preconceituosa.

## Referências

BELOTTI, Elena G. *Educar para a submissão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.



BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

CANGUÇU, Talwane V. *Construindo a igualdade de gênero na Educação Infantil*. 2015. 41 f. Monografia (Especialização em Educação em e para os Direitos Humanos, no contexto da Diversidade Cultural) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.

CASTELLANI FILHO, Lino et al. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRA, Aurélio B. H. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 14, n. 3, p. 89-101, set./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643863>. Acesso em: 11 jun. 2021.

119

KISHIMOTO, Tizuko M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais* [...]. Belo Horizonte: [s. n.], 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 11 jun. 2021.

KISHIMOTO, Tizuko M. (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

LOURO, Guacira L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

REIS, Adriano P. et al. Introdução: limites e possibilidades da discussão sobre didática da educação física. In: REIS, Adriano P.; PEREIRA, Carla Cristina C.; PINA, Leonardo D.; LANDIM, Renata Aparecida A. (org.). *Pedagogia histórico-critica e educação física*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013. p. 15-22.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Tradução de Guacira Lopes Louro. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG); CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (CEPAE). *Organização do trabalho pedagógico*: Departamento de Educação Infantil – DEI/CEPAE/UFG. 2019. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/0/otp\\_em-contru%C3%A7%C3%A3o\\_2019\\_17\\_de\\_setembro\\_de\\_2019.pdf?1568845245](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/0/otp_em-contru%C3%A7%C3%A3o_2019_17_de_setembro_de_2019.pdf?1568845245). Acesso em: 8 dez. 2020.



# **Os desafios do estágio na educação infantil durante a pandemia: especificidades e desdobramento na formação docente**

Sandra Soares da Silva

Mirian Rodrigues de Souza

Fabiane Lopes de Oliveira

Camila Cerqueira dos Santos Silva

Com o apogeu da Revolução Industrial entre os séculos XVIII e XIX, um novo olhar foi direcionado à infância. Para atender à demanda da mão de obra, a criança passa a ser explorada e submetida aos ditames do sistema econômico. Neste momento histórico, não havia uma legislação que regulamentasse o trabalho infantil e que garantisse às crianças direitos. O direito ao acesso à escola, por exemplo, era negado em detrimento da exploração do trabalho. A construção histórica da infância serviu para que a criança fosse pensada em suas especificidades. O Estatuto da Criança e do Adolescente, ou Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990 (Brasil, 1990), assegura:

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência,残酷dade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Em decorrência de um amplo processo formativo, o ser humano vai se constituindo como tal. Segundo Saviani (2013), a educação desempenha um papel central na formação do indivíduo, por isso é preciso analisar as características da infância para poder compreendê-la e, assim, conduzir de forma adequada o processo de sua educação.

Como indivíduo, a criança constitui-se a partir do meio em que vive e das condições que são oferecidas a ela. Como ressalta Saviani (2013), o sujeito não se explica apenas por um aspecto ou por outro, ele é constituído por aspectos físicos, psicológicos, culturais, biológicos e, para além, pessoais. Para obter êxito na formação desse indivíduo, a educação deve ser pautada em todos os aspectos e dimensões da vida da criança.

A infância é um momento específico na vida do sujeito, em que o desenvolvimento e as aprendizagens são construídos de maneira específica e única, por meio da interação e da socialização. É importante ressaltar que cada criança atribui significado aos momentos vividos de acordo com suas experiências e vivências. Nessa perspectiva, a escola tem como função contribuir para a formação plena desse sujeito que percebe o mundo a partir do outro. O professor nesse contexto é essencial, pois é o mediador dessas relações.

Através de diálogos, enfrentamentos dos movimentos sociais e debates da sociedade civil com o poder público, as crianças foram sendo inseridas gradativamente nas pautas das políticas públicas. A princípio, a educação infantil tinha um caráter assistencialista e modificou-se quando passou a ser garantido na carta magna o acesso à educação como direito. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 9.394/1996, foi exigido que, para atuar com crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas, o professor fosse formado em ensino superior, assegurando a essa etapa a formação integral da criança.

A educação infantil constitui-se como primeira etapa da educação básica, sendo o início de um longo processo escolar. Trata-se de uma etapa



muito importante para a formação do indivíduo, que o ajuda a constituir seu caráter e valores. Nela as crianças aprendem brincando, desenvolvendo o exercício da cidadania. O ato de brincar é extremamente importante e fundamental, uma atividade histórica e cultural que contribui para o processo de desenvolvimento e aprendizagem e para a formação social e cultural das crianças. Por meio das brincadeiras, as crianças atribuem sentidos, conceitos e significados que corroboram sua identidade como ser social (Barbosa; Alves; Martins, 2011).

O desenvolvimento e a aprendizagem estão imbricados para garantir às crianças uma formação integral. Nesse sentido, baseando-se na filosofia materialista histórico-dialética, na teoria histórico-cultural, na pedagogia histórico-crítica e na psicologia sócio-histórico-dialética para compreender a criança e a infância, o projeto pedagógico do DEI/Cepae faz entender que,

[n]o início de cada período do desenvolvimento associado à faixa etária, uma relação completamente única, exclusiva, unitária e inimitável específica daquele período da idade é modelada entre a criança e a realidade – predominantemente, a realidade social – que o cerca. [...] A situação social do desenvolvimento é o ponto de partida para todas as dinâmicas que ocorrem no desenvolvimento, durante um certo período (Vygotsky, 1971, p. 258, tradução nossa).

A criança precisa ter condições para se desenvolver, espaço e mediação para que possa ter condições de aprendizagem. Com a Constituição de 1988, fica estabelecido o acesso à educação infantil como um direito da criança. A LDB reforça essa garantia e traz as especificidades para a educação infantil, assegurando que toda criança tenha direito à inserção nessa etapa formativa.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades



equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (Brasil, 1996).

A criança precisa ter seus direitos garantidos e, para além do espaço, isto é, da escola, precisa de profissionais que estejam preparados e qualificados para assegurar que o processo de aprendizagem e desenvolvimento aconteça. Entretanto, com o avanço de políticas neoliberais, o profissional da educação vem sofrendo com a precarização do trabalho. Segundo Pimenta (2019, p. 23), para os conglomerados financeiros, o professor é compreendido como um simples técnico prático e com identidade frágil.

A docência, por sua vez, é limitada a habilidades práticas, com ausência dos saberes da teoria pedagógica ou reduzida à prática; uma formação prática – sem “teoria”; com estatuto profissional precário: contratado por tempo determinado, sem direitos trabalhistas, descartável [...].

Entretanto, o trabalho do professor não se resume a ministrar aulas. A educação só tem sentido se ela tiver como objetivo a formação voltada para a autorreflexão crítica, por isso a formação do professor não pode abranger apenas a dimensão técnica em detrimento da dimensão humana. Pimenta (2019) defende uma concepção de professor intelectual crítico, reflexivo e pesquisador da sua práxis educativa. Um profissional que saiba criar respostas aos desafios que lhe são apresentados na prática docente, bem como procedimentos de ensino que assegurem as aprendizagens, com sólida formação teórica que lhe permita compreender a realidade com sensibilidade social e humana e compromisso com a superação das desigualdades.

O professor é um intelectual da educação, um profissional que entende sua responsabilidade de ensinar, proporcionando integração entre escola e família. É justo, democrático e humanista, e pensa na escola como um



espaço de construção e formação, além de proporcionar socialização e desconstrução de preconceitos e mitos que possibilitem a seus alunos terem autonomia e um conhecimento pautado na cientificidade.

Nesse sentido, a valorização desse profissional traz empoderamento tanto aos professores, alunos e às escolas quanto às famílias, proporcionando aos alunos condição de igualdade para atuarem na construção de uma sociedade democrática, justa e fraterna, que supere as profundas desigualdades que o capitalismo constrói.

O papel do estágio é fazer a ponte entre a universidade e a escola, ou seja, é o momento de problematizações e reflexões, possibilidades e desafios, além da construção de um professor crítico-reflexivo que entende seu papel formador. O estágio tem como objetivo principal

[p]roporcionar aos estudantes a aproximação com o mundo do trabalho, visando ao desenvolvimento e aperfeiçoamento/ampliação de sua formação política, técnica, cultural, científica e pedagógica. O estágio se caracteriza como um espaço de estudo, pesquisa e reflexão, com vistas à construção de conhecimentos da profissão docente a partir de uma determinada realidade da educação, especificamente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, em contextos escolares e não escolares (UFG, 2015, p. 29).

O estágio do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás (UFG) possui identidade própria, que foi construída e desenvolvida com vistas a potencializar a formação do professor. Sob essa perspectiva, o estágio da Faculdade de Educação (FE)

possibilita a relação entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático e se ancora na compreensão do potencial da pesquisa para a construção do protagonismo e a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo educacional (Lisita, 2006, p. 35).

Nessa lógica, o pensamento autônomo é desenvolvido a partir da vivência da prática pedagógica e da problematização dessas práticas, sendo



a pesquisa o método que contribui para uma postura investigativa (Rosa; Sousa, 2019). Assim, nas palavras de Paulo Freire (2001, p. 43), o professor vai se configurando a partir das tramas, “na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas e a práticas de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos”. E, por pautar-se na legislação federal relativa ao estágio e nas orientações e diretrizes internas da UFG, prevê o funcionamento orgânico da tríade orientador–estagiário–supervisor. Conforme a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 (Brasil, 2008), destacou-se a importância do estágio como ato educativo e formador.

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. § 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando. [...] § 1º O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios referidos no inciso IV do caput do art. 7º desta Lei e por menção de aprovação final.

Conforme a Resolução Cepec nº 1.539, de 6 de outubro de 2017 (UFG, 2017), o estágio configura-se em: um campo de formação e de sensibilização dos estudantes que respeita os valores éticos que orientam a prática profissional, compreensão e aproximação da realidade profissional a partir da práxis, componente curricular que articula teoria e prática curricular integrante do projeto pedagógico do curso e que considere seus objetivos, metodologia, acompanhamento e avaliação (Aguiar; Souza, 2020). Sob esse prisma, o estágio no Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da UFG (DEI/Cepae/UFG)



contribuirá para uma formação sensível e autônoma dos estudantes, possibilitando amplo conhecimento e compreensão da prática docente.

O currículo do DEI/Cepae está organizado em duas dimensões. A primeira diz respeito à organização das crianças em grupos, de forma que cada agrupamento possui um planejamento pedagógico. A segunda dimensão, por sua vez, está atrelada à organização de áreas de conhecimento, cujo planejamento pedagógico abrange a participação de todas as crianças do DEI/Cepae. O Departamento organiza-se em quatro áreas de conhecimento, a saber, 1) Ciências da natureza e geografia da infância, 2) Jogos, brinquedos e brincadeiras, 3) Artes e 4) Linguagem. Avaliam-se as crianças em um processo de acompanhamento e mediação entre o desenvolvimento sociocultural e o psicossocial, com base nas produções das crianças, em relatórios mensais e conselhos avaliativos. O DEI/Cepae tem uma brinquedoteca, um espaço de artes, uma horta e um *playground*. A base teórica é o materialismo histórico-dialético da teoria histórico-cultural, a pedagogia histórico-crítica e a psicologia sócio-histórico-dialética.

A Resolução Cepae/CEC nº 01, de 31 de março de 2016, que dispõe sobre o estágio obrigatório e não obrigatório que ocorre no Cepae/UFG, respalda as atribuições do estágio no DEI/Cepae. A organização do planejamento pedagógico desenvolvida em cada agrupamento está distribuída entre três documentos, sendo: plano de ensino, plano do grupo e plano semanal. À época da realização do estágio, o DEI/Cepae contava com 93 crianças distribuídas em seus respectivos grupos, sendo trinta no período matutino, 28 no vespertino e 35 em período integral. As crianças eram organizadas em cinco grupos por faixa etária; são eles os grupos Arara, Lobo-Guará, Tatu-Bola, Jacaré e Dinossauro.

Em virtude da pandemia causada pela Covid-19, ficamos em isolamento social no primeiro semestre de 2020 e no primeiro semestre de 2021, o que modificou todo o planejamento anual das atividades regulares de ensino para todos os âmbitos da universidade. Através das decisões do Conselho



Universitário (Consuni), foram elaborados decretos que determinaram a volta das atividades em excepcionalidade para o ensino remoto.

A Resolução Consuni nº 34/2020 aprova a Instrução Normativa Consuni nº 01/2020, que dispõe sobre procedimentos relativos a todas as atividades escolares da educação básica e acadêmicas da graduação no modo de ensino remoto (UFG, 2020b). A Resolução Consuni nº 33/2020 franqueia regras do Regulamento Geral dos Cursos de Graduação (RGCG), aprovado pela Resolução Cepec nº 1.557, de 1º de dezembro de 2017, enquanto durar a situação de pandemia e até nova deliberação (UFG, 2020a).

As atividades foram retomadas em 31 de agosto e finalizadas em 15 de dezembro. Durante esses meses, acompanhamos as atividades realizadas de modo remoto, *e-mails*, reuniões de planejamento via Google Meet, encontros virtuais, eventos e o seminário de estágio virtual promovido pelo departamento de estágio do DEI/Cepae e pelas faculdades envolvidas, a Faculdade de Educação (FN) e a Faculdade de Educação Física (FEFD) da UFG, bem como pelos estagiários do Instituto Federal de Goiás (IFG).

Em suma, o estágio nesse formato virtual torna-se técnico porque perdemos o contato com o campo e com as crianças, e nesse sentido há um prejuízo formativo no quesito observação, mas compreensível em função da pandemia. Agrega outras formas de aprendizado quando nos deparamos com o uso de tecnologias e novas práticas pedagógicas, o que foi muito benfeito pelo corpo docente do DEI/Cepae. Embora não tivéssemos contato direto com as crianças, foi feito um trabalho constante para proporcionar diálogo e interatividade mesmo com o ensino remoto. Atribui-se a isso a formação continuada das professoras, que são bem-preparadas e se reinventam a cada dia com um trabalho coletivo e dialógico, e, embora o uso constante de tecnologias não fazia parte das suas realidades, elas conseguiram, de modo significativo, atribuir todo o seu respaldo teórico e prático em suas práxis docentes.



Acompanhamos *podcast*, brincadeiras, roda de conversas, jogos, contação de histórias, poemas, músicas, visitação a museus virtuais, construção de brinquedos e uma mala viajante, dentre outros – um arsenal de valorização cultural, respeitando crianças, famílias e espaços. Tudo o que foi produzido abrange uma gestão democrática, um trabalho cuidadoso e humanista.

A experiência de um estágio remoto nos faz pensar que o ensino é dinâmico e constante. Por isso, precisamos, como professores em formação, observar o campo de estágio como uma experiência plausível porque fomos privilegiadas com um campo que não se baseia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas sim na LDB, que consegue promover uma autonomia de trabalho e respeita as subjetividades e singularidades das crianças.

Os princípios da educação laica, de qualidade e gratuita são assegurados neste local e percebemos um trabalho bem-feito, notoriamente qualificado como um exemplo a ser seguido. Imagina-se um modelo deste para as escolas públicas, em cujo caso teríamos assegurado o que diz a Constituição de 1988 no Art. 206, a saber, que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuitade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade (Brasil, 1988).

O que estamos percebendo é que a educação está sob um desmonte, e a substituição da Resolução nº 02/2015 pela Resolução nº 02/2019 não é por acaso. Segundo Pimenta (2019), a escola, que na origem grega designava o “lugar do ócio”, é transformada em um grande “negócio”. Recentemente,



uma nova resolução modifica a formação do professor: a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (Brasil, 2020), prepara uma formação continuada voltada para a BNCC.

Compreende-se que o coletivo tem como documento orientador, até o presente momento, a LDB (Brasil, 1996), que no Art. 3º segue alguns princípios norteadores e fins da educação nacional, sendo eles:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (Brasil, 1996).

130

Dessa forma, esperamos que o DEI/Cepae continue tendo liberdade e autonomia de trabalho, que consigamos levar este exemplo para as escolas em que iremos trabalhar, que o aprendizado obtido no estágio nos ensine a ter uma práxis voltada para a formação humanista, que sejamos professores críticos e reflexivos e, para além disso, pesquisadores. O DEI/Cepae é a resistência pedagógica, e gostaríamos que todas as escolas públicas tivessem verba, autonomia e professores com formação continuada para conseguirem fazer seu trabalho com êxito e qualidade.

### **A prática do estágio e a formação de professores da educação infantil**

Entendemos que, durante a pandemia, pensar a educação infantil na perspectiva do nosso campo de estágio foi um grande desafio. Entretanto, as professoras, com sua vasta experiência, conseguiram assertivamente fazer um “projeto” do grupo Tatú-Bola (agrupamento das crianças de 3



anos do DEI/Cepae) trabalhando com os espaços da casa (quarto, sala e cozinha). Ao propor as atividades, as professoras possibilitaram às crianças se envolver com os ambientes da casa, aprendendo os diferentes tipos de sons, explorando a casa e seus cômodos, já que é o local onde mais permanecemos durante a pandemia.

Ao longo do ano de ensino remoto, tudo o que foi solicitado para as atividades remotas foi justamente o que as crianças tinham em suas próprias casas. As professoras propuseram diferentes atividades (como fazer jogos, brinquedos e brincadeiras) e mostraram uma exposição, o que possibilitou a exploração dos ambientes da casa, aguçando o imaginário das crianças. Sugeriram atividades como queimada com meias usadas, receitas de bolacha e broa de milho, realizaram contação de histórias, exploraram o quarto com o acesso a uma exposição de quartos de diferentes crianças pelo mundo, trabalhando, assim, diferentes realidades. O trabalho, mesmo que remoto, não diminuiu a qualidade do ensino do DEI/Cepae. Nesse sentido, o campo de estágio aproximou-nos das suas práticas pedagógicas, planejamentos e reuniões, proporcionando uma experiência inédita quanto ao estágio obrigatório no ensino remoto emergencial (ERE) e a oportunidade de conhecer novas ferramentas de trabalho.

Esta experiência enriqueceu-nos de modo significativo porque tivemos acesso às ferramentas e produções realizadas para as crianças. Desse modo, pensamos que a práxis docente é um desafio, tendo em vista que, além do aporte teórico-prático, precisamos aprender a utilizar novas tecnologias que antes não eram usadas diariamente no processo de ensino-aprendizagem. Observamos que, para os pais acessarem as reuniões e atividades, as educadoras enviam por *e-mail* um convite para que pudessem participar. Notamos que foi fundamental a devolutiva dos pais em relação às atividades que foram sugeridas pelas professoras, uma vez que isso contribuiu para pensar os próximos planejamentos. O papel das famílias foi crucial, tendo em vista que os professores não podiam estar



com as crianças presencialmente. Logo, tornou-se necessária uma escuta ativa dos pais e professores nesse momento com o intuito de diminuir as barreiras impostas pelo ERE.

Nesse sentido, compreendemos que o acesso à internet tem que ser um direito atrelado à educação, porque é difícil pensar em como ter ensino em todas as etapas (educação infantil, fundamental, médio e superior) sem acesso à internet de qualidade. A desigualdade social escancarou as dificuldades dos pais e alunos durante a pandemia, e o DEI/Cepae realizou ações afirmativas como doações de materiais escolares e de cestas básicas, e empréstimo de equipamentos como *notebooks* e celulares, como forma de proporcionar acessibilidade aos seus alunos e suas famílias. As professoras também entraram em contato via *e-mail* e telefone para minimizar o distanciamento entre a escola e as famílias, e estabelecer uma comunicação e um contato direto com elas para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

132

Destacamos a importância do trabalho coletivo, das ações afirmativas de toda a universidade e do engajamento do DEI/Cepae em prol de proporcionar às crianças, mesmo que remotamente, um ensino de qualidade. Percebemos que o maior desafio foi contactar as famílias respeitando um momento que se tornou tão complexo, tendo em vista a sobrecarga emocional e as obrigações acumuladas dos adultos que acompanham as crianças em suas casas.

Esta experiência de estágio trouxe uma intrínseca relação entre o emocional e o profissional, e entendemos as condições de cada um dos envolvidos (campo de estágio, crianças, estagiários, professores e servidores técnico-administrativos), a importância das relações humanistas e como o ato de pensar de modo didático e sensível o momento que vivemos pode melhorar a realização do trabalho. Compreender o estágio como experiência prática e campo de formação docente é entender o momento que vivenciamos, sendo diferente e desafiador ao mesmo tempo, o que o tornou



único e incomparável. Em razão de tantos desafios, conseguimos atribuir grandes aprendizados, excelentes momentos de reflexões e a importância do coletivo para o bom desenvolvimento do trabalho.

É um desafio para os docentes expressarem no seu trabalho que o ensino é transdisciplinar e multidimensional, respeitando a interculturalidade e as diferenças sociais que vivenciamos para sair do conceito do senso comum de que “escola é o único espaço de aprendizagem”. Vivenciamos uma nova realidade em que a escola e as famílias fazem da educação uma experiência inovadora e criativa, em que o ensino é baseado em experiências, vivências, práticas que podemos ter dentro ou fora do ambiente escolar. O conhecimento não perde o seu valor mesmo não sendo ensinado dentro da escola, e os pais estão se reinventando para participar da educação dos seus filhos, o que antes não era feito com a mesma intensidade. Devemos desmistificar que só na escola a criança aprende – o aprendizado é gerado em diferentes espaços e contextos, e o que faz toda diferença são as intencionalidades e finalidades do que está sendo ensinado por pais e professores. A participação da família é o alicerce para que os alunos aprendam, isso mesmo antes da pandemia; o que muitos pais julgam ser função do professor, nós atribuímos a um trabalho coletivo.

133

### **Planejamento na educação infantil**

A educação infantil é uma etapa fundamental para o desenvolvimento cognitivo, intelectual, motor, psicológico, social, afetivo e físico da criança. Nessa perspectiva, o educador como mediador das aprendizagens tem um papel fundamental nesse processo de desenvolvimento. Pensar o planejamento a partir das especificidades das crianças propicia uma maior proximidade destas com os educadores, e nessa primeira etapa da vida é necessário um envolvimento afetivo com as crianças. Ao citar Zabalza (1998), Azambuja, Conte e Habowski (2017, p. 163) afirmam que o professor “necessita de características pessoais diferenciadas para educar



a criança pequena”, a saber: “Cordialidade, proximidade, originalidade e um manejo seguro, são atitudes básicas para estabelecer conexões e elos entre as culturas do adulto e da criança”.

Nesse sentido, observa-se que, para trabalhar na educação infantil, o educador precisa acessar o mundo infantil, ter comprometimento profissional, uma vez que as especificidades dessa etapa são diferentes das outras. Outra questão fundamental nessa primeira etapa da educação básica é a organização dos espaços – é preciso organizar os ambientes de acordo com as especificidades das crianças para que elas possam ter liberdade para explorar, correr, brincar, dialogar e socializar. Para Azambuja, Conte e Habowski (2017, p. 164), os espaços

podem ser flexíveis, circulantes, visto que os diferentes ambientes da escola precisam ser projetados de forma aberta, em rede, contribuindo para que a criança possa desenvolver sua ludicidade e explorar suas capacidades de simbolização. Os espaços devem ser amplos, organizados e pensados para que as crianças se comuniquem livremente, com espaços de explorações coletivas, para que junto com seus pares, a brincadeira seja enriquecida e vivida com intensidade (subindo em árvores, brincando, correndo, etc.) e troca de experiências.

Assim como a organização dos espaços, a linguagem é fundamental para o processo de aprendizagem das crianças. A ludicidade é a forma em que elas podem conectar-se e transformar o mundo, “uma possibilidade e uma capacidade de se brincar com a realidade, ressignificando o mundo” (Gomes, 2004, p. 145 *apud* Azambuja; Conte; Habowski, 2017, p. 164), pois acessamos e refletimos o mundo inicialmente pelo corpo. Nesse sentido, o educador deve estabelecer uma linguagem que possibilite um maior repertório de palavras por meio de perguntas, conversas, brincadeiras, histórias contadas e jogos.

Essa troca de experiências é fundamental, pois amplia e promove o letramento dos educandos, possibilitando autonomia de pensamento e de construção de saberes. É nesse espaço que as crianças aprendem a conviver



e a respeitar as diversidades, criando vínculos com outros educandos e com os educadores. O professor, ao mediar essas relações, contribui para o processo de construção e de formação humana das crianças.

Na educação infantil, o educar e o cuidar andam simultaneamente, por isso o planejamento deve contemplar essas especificidades. Segundo Ostetto (2000, p. 2), o planejamento

deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais do que ser um papel preenchido, é atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico. Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para com o grupo de crianças.

Concluímos que esta experiência de estágio mostra que as famílias ainda estão enraizadas na pedagogia tradicional e compreendem a educação infantil como espaço para a alfabetização. Nas reuniões de que participamos, notamos que alguns pais contrataram professores particulares para seus filhos com a preocupação de que o que está sendo feito não é o suficiente para o ensino e a aprendizagem deles. A educação tradicional está voltada para o conteudismo e não valoriza as especificidades do ensino na educação infantil, que são o brincar, o jogar, o dialogar e o socializar.

### **Considerações finais**

Ressignificamos a forma de pensar o estágio com a utilização dos meios digitais e tivemos que nos adaptar ao ERE ao perceber o cuidado com o planejamento integrativo, até mesmo que pudesse contemplar tanto as crianças quanto as famílias nas atividades, uma vez que, em função da pandemia, os familiares tornaram-se mediadores das atividades propostas. Aprendemos muito com o estágio, de modo que levaremos os conhecimentos adquiridos para nossa vida profissional. Ressaltamos a importância



da participação da nossa professora orientadora da FE/UFG, que nos deu suporte ao indicar propostas de desenvolvimento de atividades coletivas, ao propor vários artigos que contemplavam diversas temáticas (como avaliação, planejamento, currículo e práticas pedagógicas, dentre outras que nos proporcionaram vários momentos de discussão sobre a educação infantil) e ao relatar-nos suas experiências e vivências, trazendo um alento durante a pandemia. Tivemos seis encontros com o campo de estágio sem a presença das crianças, o que nos causou frustração, porque o estágio deveria contemplar a observação, a pesquisa e a regência. Isso tornou nosso trabalho técnico e burocrático, não suprindo nossas expectativas de aprendizagem. Compreendemos o momento e respeitamos o trabalho coletivo, bem como agradecemos o esforço e a oportunidade que tivemos, pois fomos pioneiras no estágio remoto.

## Referências

136

AGUIAR, Ana Rogéria; SOUZA, Bárbara Isabela S. (org.). *Organização do estágio curricular obrigatório e não-obrigatório: Departamento de Educação Infantil (DEI)*. Goiânia: Cepae/UFG, 2020.

AZAMBUJA, Paula L.; CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. O planejamento docente na Educação Infantil: metamorfoses e sentidos ao aprender. *Pesquisa em Foco*, São Luís, v. 22, n. 2, p. 157- 178, jul./dez. 2017.

BARBOSA, Ivone G.; ALVES, Nancy N. L.; SILVEIRA, Telma Aparecida T. M. A Educação Infantil no curso de Pedagogia: lições do estágio. *Educativa*, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 357-372, maio/ago. 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 5 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em 5 dez. 2020.



BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 5 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes [...] e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm). Acesso em: 5 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 5 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 abr. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 5 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 out. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 5 dez. 2020.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, Christianne Luce. Lúdico. In: \_\_\_\_ (org.). *Dicionário crítico do lazer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 141-146.

LISITA, Verbena M. S. S. *Didática e formação de professores: um estudo sobre as possibilidades da reflexão crítica*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PIMENTA, Selma G. Prefácio. In: SUANNO, Marilza Vanessa R.; SILVA, Carlos C.; SOUSA, Luciana F. E. C. P.; SUANNO, João Henrique (org.). *Imagens da formação docente: o estágio e a prática educativa*. Anápolis, GO: Ed. UEG, 2019. p. 11-19.

ROSA, Dalva Eterna G.; SOUSA, Luciana F. E. C. P. O estágio do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás: a construção dos caminhos. In: SUANNO, Marilza Vanessa R.; SILVA, Carlos C.; SOUSA, Luciana F. E. C. P.; SUANNO, João Henrique (org.). *Imagens da formação docente: o estágio e a prática educativa*. Anápolis, GO: Ed. UEG, 2019. p. 35-36.

SAVIANI, Demerval. *Infância e pedagogia histórico-crítica*. In: MARSIGLIA, Ana Carolina G. (org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 247-280.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). *Projeto Pedagógico – curso de Pedagogia*. Goiânia, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). *Resolução – Cepae/CEC nº 01/2016*. Regulamenta o Estágio Curricular Obrigatório e Não Obrigatório que ocorrem neste Centro e atendem aos Institutos e Faculdades da UFG e outras instituições conveniadas. Goiânia, 31 mar. 2016. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/0/Res.\\_CEPAE\\_01\\_2016\\_Estagio\\_Curricular.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/0/Res._CEPAE_01_2016_Estagio_Curricular.pdf). Acesso em: 5 dez. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). *Resolução CEPEC nº 1539*. Define a política de estágios dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Goiás – UFG e revoga a Resolução CEPEC nº 731/2005. Goiânia, 6 out. 2017. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/140/0/Resolucao\\_CEPEC\\_2017\\_1539\\_estagio.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/140/0/Resolucao_CEPEC_2017_1539_estagio.pdf). Acesso em: 5 dez. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). *Resolução – CONSUNI nº 33/2020*. Franqueia regras do Regulamento Geral dos Cursos de Graduação – RCGG,



aprovado pela Resolução CEPEC nº 1557, de 1º/12/2017, enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus e até nova deliberação. Goiânia, 14 ago. 2020a. Disponível em: [https://sistemas.ufg.br/consultas\\_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao\\_CONSUNI\\_2020\\_0033.pdf](https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CONSUNI_2020_0033.pdf). Acesso em: 5 dez. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). *Resolução – CONSUNI nº 34/2020*. Aprova a Instrução Normativa CONSUNI nº 01/2020 que dispõe sobre procedimentos relativos a todas as atividades escolares da educação básica e acadêmicas da graduação no modo de ensino remoto. Goiânia, 14 ago. 2020b. Disponível em: [https://sistemas.ufg.br/consultas\\_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao\\_CONSUNI\\_2020\\_0034.pdf](https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CONSUNI_2020_0034.pdf). Acesso em: 5 dez. 2020.

VYGOTSKY, Lev S. *The Psychology of Art*. Tradução de Scripta Technica. Cambridge, MA: The MIT Press, 1971.

ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.



# O estágio na formação de professores: lutas contra o neoliberalismo na educação

Josina Laura Souza Oliveira  
Luiza Nascimento de Souza  
Fabiane Lopes de Oliveira  
Camila Cerqueira dos Santos Silva

A infância é um momento específico do desenvolvimento humano, em que várias são as concepções sobre este período. Segundo Jean Piaget, é nessa etapa que se desenvolvem os aspectos biológicos e sociais, como a fala e a coordenação motora, além de ser uma etapa considerada base para as demais (adolescência e vida adulta). Segundo Vygotsky (*apud* Teixeira; Barca, 2017), é na infância que ocorre a formação da personalidade, sendo um período mais prolongado na espécie humana do que em outras espécies, justamente pela necessidade de formação das funções psicológicas superiores, que ocorrem sob a ação da cultura e sua relação social. Não podemos deixar de enfatizar isso, pois tais processos não ocorrem de forma espontânea, hereditária, mas sim no contexto das relações sociais.

Todavia, nem sempre foi assim. No Brasil, as primeiras atenções voltadas para essa etapa tinham apenas caráter assistencialista, como mostra Rosenberg ([2008]), e não havia preocupação com o pedagógico, principalmente

com o advento das indústrias no país, quando as mães precisavam deixar seus filhos em algum lugar para que pudessem garantir o sustento da família. Por meio de muitas lutas de educadores e pensadores, essa concepção de educação assistencialista tomou novos rumos, e a Constituição Federal de 1988 declara que a criança é um sujeito de direitos e depende do convívio social.

Mais tarde, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, essa etapa da educação é inserida nas políticas públicas, sendo um marco importante para a mudança de concepção em relação à função social das instituições de educação infantil. Estas passam de lugar de guarda das crianças para espaço de formação de sujeitos autônomos de direitos.

A criança tem direito à educação infantil e esta tem a oportunidade de desenvolver-se por meio de interações e brincadeiras, como mostram as *Diretrizes curriculares para a educação infantil* (Brasil, 2009). Isso significa que é preciso reconhecer suas diferenças nas fases do desenvolvimento infantil e as diferentes culturas trazidas pelas crianças e, assim, oportunizar um espaço físico que propicie a interação social e trocas com diferentes crianças (da mesma faixa etária e de idades diferentes) e com adultos.

As brincadeiras, dessa forma, precisam ser planejadas levando-se em consideração a intencionalidade, o tempo e o espaço, mas não devem ser o único elemento que constitui a rotina das crianças na instituição de educação infantil. As crianças também são curiosas e aprendem por meio da exploração do ambiente, jogos de papéis (Oliveira, 2011), manipulação de objetos, observação das outras crianças e a inserção no mundo das artes plásticas, da música e do teatro, dentre outras.

Com a pandemia, tudo passou por uma alteração da normalidade que se entendia até então. O Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia do coronavírus (SARS-CoV-2), causador da Covid-19. Nesse sentido, a Universidade Federal de Goiás (UFG), em 27 de março de 2020, decidiu pela suspensão, por tempo indeterminado, dos calendários acadêmicos.



micos daquele ano (UFG, 2020a). Posteriormente, em 14 de agosto de 2020, a UFG aprovou a oferta de ensino remoto emergencial (ERE) por meio da Resolução Consuni nº 34/2020 (UFG, 2020b), que no seu Art. 1º dispõe: “Todas as atividades escolares da educação básica e acadêmicas da graduação referente a 2020/1 serão retomadas, a partir de 31/08/2020, no modo de ensino remoto emergencial (ERE), mediadas por uso de diferentes tecnologias”.

O Conselho Diretor do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae), em atendimento às resoluções ora mencionadas, definiu a oferta de atividades não presenciais predominantemente por meio de atividades assíncronas e, assim, comunicou a comunidade escolar, docentes, discentes e familiares:

a direção do CEPAE comunica que o Conselho Diretor deliberou que as atividades na retomada do semestre letivo serão primeiramente assíncronas. Atividade assíncrona é quando não é necessário que os estudantes e professores estejam conectados ao mesmo tempo para que as tarefas sejam realizadas. A atividade síncrona em que é necessária a participação dos estudantes e professor no mesmo instante e no mesmo ambiente virtual, será realizada posteriormente, quando assim o Conselho Diretor decidir (UFG; Cepae, 2020).

Em 21 de agosto de 2020, a Comissão de Estágio do Cepae aprovou a Instrução Normativa Cepae nº 1/2020, que dispõe sobre as diretrizes para a realização do estágio curricular obrigatório e não obrigatório no cenário de excepcionalidade pandêmica organizada por meio de atividades não presenciais.

Na primeira reunião com a coordenação de estágio do Departamento de Educação Infantil (DEI), concordamos que as atividades de estágio seriam prioritariamente assíncronas por meio de acompanhamento das atividades assíncronas construídas pelas professoras supervisoras. Na referida reunião, tivemos acesso ao *e-book* intitulado *Organização do estágio curricular obrigatório e não obrigatório: Departamento de Educação Infantil* (Aguiar; Souza, 2020).



Durante o processo de formação no DEI/Cepae, estudamos o prefácio do livro *Imagens da formação docente: o estágio e a prática educativa*, escrito por Pimenta (2019, p. 11), segundo a qual há o “avanço mercadológico das políticas alinhadas ao neoliberalismo”, o que provoca preocupação nos estudiosos. Políticas essas que são aprovadas pelos conselhos nacional e estadual de Educação e que beneficiam os “conglomerados financeiros, empresários da educação, que se inserem nos aparelhos do estado” (2019, p. 11).

Nesse cenário, o professor é apresentado como “um simples técnico prático, executor dos *scripts* produzidos por agentes externos empresários/financeiros do ensino” (Pimenta, 2019, p. 12), o que é lastimável e inquietante, uma vez que o papel do professor engloba organizar o ambiente de estudo para possibilitar a aprendizagem do aluno e isso deve ser feito de maneira crítico-reflexiva. Ou seja, o papel do professor não é o de um simples executor de programas externos, ele deve pensar e refletir as suas ações no ambiente escolar. Por outro lado, “em oposição radical a essa concepção, entendemos que o professor é um profissional intelectual crítico-reflexivo e pesquisador de sua práxis e da práxis educativa que se realiza na escola e demais contextos nos quais se insere profissionalmente” (Pimenta, 2019, p. 13), o que resulta em um profissional que pensa e reflete sobre suas ações no contexto que compreende o ambiente escolar, mas, para isso, faz-se necessária uma formação teórica consolidada. A formação de um professor reflexivo e pesquisador é necessária, por ser

[u]m profissional que, por ter sólida formação teórica, consegue criar respostas aos desafios que encontra em sua práxis docente: considera o ato docente situado nos contextos escolares; com amplo e sólido conhecimento dos contextos social e político que envolvem o ensino; sobre as realidades onde vivem seus alunos; com conhecimentos da teoria da educação e da pedagogia em conexão com a práxis pedagógica docente, para analisar, compreender e criar procedimentos de ensino que assegurem as aprendizagens; para que sejam participantes ativos na reinvenção das práticas e das escolas; com sólida formação teórica que lhes permita compreender as realidades em que atua/atuará e propor coletivamente



caminhos para assegurar as aprendizagens e o desenvolvimento de todos os alunos (Pimenta, 2019, p. 13).

Além disso, essa formação possibilita que o pedagogo empodere os alunos e a si mesmo a defenderem a escola pública como direito e a educação como ação emancipatória.

O estágio realizado pela Faculdade de Educação (FE) da UFG é um ato educativo pautado na Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio curricular obrigatório e não obrigatório, e tem por objetivo formar o profissional crítico-reflexivo de suas práticas pedagógicas. Já no contexto neoliberal financista, o estágio é de extrema relevância, pois este é considerado o lugar da “prática” (Pimenta, 2019, p. 14). Em contrapartida, para os pesquisadores que pensam a educação, o estágio surge como atividade teórica de conhecimento da práxis de ensinar realizada pelos docentes nas escolas públicas. Logo,

144

sua finalidade [o estágio] é a de instrumentalizar teoricamente os estudantes estagiários para realizarem as leituras, análises, problematizações da práxis educativa que ocorrem nas escolas, nas salas de aula, nas atividades curriculares que são realizados pelos educadores nas escolas públicas (Pimenta, 2019, p. 15).

Em 1989, a UFG inaugurou um espaço de atendimento para bebês e crianças como política de assistencialismo aos filhos dos docentes, servidores técnico-administrativos e estudantes universitários. Ao longo de mais de trinta anos de história, a creche dispôs de algumas nomenclaturas e, em 2014, atendendo ao regimento do Cepae, torna-se Departamento de Educação Infantil (DEI).

O corpo docente é formado por “docentes efetivos; docentes substitutos; bolsistas de ensino; e, por fim, acadêmicos e acadêmicas do estágio curricular não-obrigatório” (Aguiar; Souza, 2020, p. 13), que “apropria-se da filosofia materialista histórico-dialética, da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica para sistematizar intencionalmente o trabalho pedagógico”.



co, objetivando materializar o par dialético ‘cuidar e educar’ específico da Educação Infantil” (p. 10). Essa perspectiva teórica defende que a criança é um sujeito em construção e traz consigo as suas vivências e cultura.

O DEI/Cepae, como local de ensino-aprendizagem, contribui para a formação de professores através do componente curricular de estágio. Essa contribuição ocorre porque esse centro de ensino acredita que “as trocas realizadas entre o departamento e os estágios curriculares, influenciam diretamente na constituição de ambos, qualificando a formação humana e a formação profissional daqueles que estão envolvidos neste processo” (Aguiar; Souza, 2020, p. 7).

A Resolução Cepae/CEC nº 01, de 31 de março de 2016, dispõe sobre o estágio obrigatório e não obrigatório que ocorre no Cepae (Aguiar; Souza, 2020, p. 21) e tem as seguintes características, segundo Aguiar e Souza (2020, p. 23):

145

O estágio caracteriza-se como um componente curricular teórico-prático, em que deve ser estabelecido um diálogo crítico com a realidade escolar, configurando-se:

I - um espaço formativo e de sensibilização dos estudantes para o exercício da docência; [...]

II - um momento de maior aproximação e compreensão da realidade profissional, à luz dos aportes teóricos estudados, que favoreça a reflexão sobre a realidade, a aquisição da autonomia intelectual e o desenvolvimento de habilidades inerentes à profissão docente;

III - um componente curricular de caráter teórico-prático, cuja especificidade proporcione o contato efetivo do estudante com o campo de estágio, acompanhado pela UFG;

IV - um componente curricular integrante do projeto pedagógico do curso, que considere seus objetivos, metodologia, acompanhamento e avaliação.

Todavia, foram elaboradas diretrizes para a realização desse componente curricular, preservando-se algumas características do estágio presencial e



acrescentando-se outras novas. O seguinte item foi uma novidade: “a inserção dos estagiários e estagiárias nas atividades não-presenciais promovidas pelo CEPAE deverá ocorrer *impreterivelmente mediante o acompanhamento do professor orientador* vinculado à unidade proponente e do professor supervisor vinculado à unidade concedente de estágio” (UFG, 2020, p. 1, grifo nosso). Sendo o momento da pandemia excepcional, outra novidade que o documento apresenta são as atividades não presenciais, mas o propósito da unidade de ensino continua o mesmo. Tanto que consta do referido documento: “O CEPAE deverá considerar o seu papel formativo enquanto unidade concedente de estágio, possibilitando a compreensão da relação teoria e prática e a construção da identidade docente” (UFG, 2020, p. 2, grifo nosso).

### **Estágio: etapa da formação do professor da educação infantil**

146

A prática do estágio complementa a formação dos futuros professores por meio da experiência e do contato direto com os alunos e com a rotina escolar.

Nessa fase, os estagiários possuem grandes expectativas e, quando estão na prática do estágio, esse campo torna-se muito desafiador, com vários obstáculos, os quais nem sempre conseguem superar, uma vez que o meio social influencia a rotina escolar e a vida de todos os envolvidos, principalmente das crianças.

Durante a prática docente, Luguese e Volpini (2018, p. 1) destacam que

os profissionais da educação [...] devem com responsabilidade comprometer-se com o indivíduo, pois, é neste estágio que a criança inicia todo seu processo educacional e cabe ao professor de modo integrado, contemplar a escolarização e o desenvolvimento integral da criança.

Comprometimento esse que se inicia com a sua formação teórica e científica e que se estende na rotina do cotidiano escolar, pois faz-se necessário para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças envolvidas.



O cuidar, que é uma especificidade da educação infantil, é definido pelo *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (RCNEI) como “dar atenção a ela – criança – como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades” (Brasil, 1998, p. 25). Devemos ainda destacar “a indissociabilidade entre cuidar e educar, sendo a criança concebida como um ser ativo e sujeito de direitos” (Barbosa; Alves; Martins, 2010, p. 3). Durante as ações vinculadas ao cuidado, como os momentos de higienização das crianças, existem trocas de aprendizagem entre o professor e as crianças e momentos nos quais o cuidado pode estar invisibilizado, embora presente.

Para isso, faz-se necessário que

o profissional da educação infantil deve estar em constante reflexão sobre sua práxis, revendo e reformulando sua atuação através de diálogos, trocas de experiências, busca por informações que auxiliem na melhoria de sua atuação e na formação continuada, que possibilite aprimorar seus conhecimentos e conhecer novos saberes para o desempenho de sua função com qualidade e eficácia. (Luguese; Volpini, 2018, p. 12).

Ou seja, esse profissional da educação deve estar em constante movimento de busca de formação que o auxilie em seu processo de atuação juntamente com as crianças.

O planejamento na educação infantil é essencial para a realização de atividades nesta faixa etária. Mas o que é planejamento? Segundo Ostetto (2000, p. 2),

não pode ser confundido com uma ficha preenchida formalmente com uma lista do que se pretende fazer na sala de aula. O planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais do que ser um papel preenchido, é atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico. Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro [...]. O planejamento marca a intencionalidade do processo educativo, mas não pode ficar só na intenção, ou melhor, só na imaginação, na concepção.



Isso significa que o ato de planejar está muito além de simplesmente preencher ficha pré-elaborada na qual se coloca apenas dados. Planejar na educação implica direcionar as atitudes de maneira reflexiva, com intencionalidades, durante o processo de ensino-aprendizagem. E esse ato de planejar não precisa ser engessado – muito pelo contrário, ele necessita ser flexível à rotina escolar.

O planejamento na educação infantil surge concomitantemente ao movimento de uma nova visão sobre essa área da educação. A educação infantil perde o *status* de assistencialismo, passando a ser aceita como um ramo educacional que precisa de profissionais devidamente formados para atuar. Sendo assim, a educação infantil recebeu outros olhares do próprio governo, que, em 1998, por meio do MEC, criou o RCNEI, estabelecendo um currículo nacional e respeitando as diferenças. Segundo o documento:

Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado das crianças pequenas (Brasil, 1998, p. 17).

Logo, conforme Azambuja, Conte e Habowski (2017, p. 156), “planejamento docente na Educação Infantil como um meio facilitador e estimulador de aprendizagens dos educandos”, ou seja, as atividades são desenvolvidas e planejadas de acordo com o desenvolvimento de cada ciclo.

Com essa nova realidade, surge a necessidade de elaboração de atividades educativas para essa fase. Ostetto (2000) alerta que existem alguns modelos de atividades adotadas que são “rudimentares”, como, por exemplo, atividades desenvolvidas a partir de planejamento baseado em listagem, para que a criança não fique com tempo livre, e atividades desenvolvidas a partir do planejamento baseado em datas comemorativas, que, como o próprio nome já diz, são realizadas de acordo com datas comemorativas.



Essa postura adotada por algumas instituições de ensino acontece, segundo Chaves, (2015, p. 59), porque expressa

o valor que a sociedade capitalista atribui às crianças, sobretudo as oriundas da classe trabalhadora. Essa aparência das instituições educativas revela o quanto e o que a sociedade capitalista reserva para os escolares e seus professores. Assim, a lógica de desvalorização do conhecimento se expressa na escassez ou pobreza dos recursos, na estrutura física e na ação educativa que se mostra fragilizada e empobrecida.

Ou seja, existem outras relações por trás dessas posturas adotadas por tais instituições, sendo a principal delas a importância que a sociedade capitalista confere a essas crianças, principalmente as da classe pobre e seus respectivos espaços escolares e educadores. Isto é, há uma desvalorização desses educadores, bem como do seu local de trabalho, e a escassez de recursos.

Chaves (2015, p. 57) apresenta ainda

149

a necessidade de destacar a educação por meio de intervenções pedagógicas que expressam a valorização da capacidade criativa da criança. [...] Assim, consideramos fundamental afirmar o conteúdo político da teoria histórico-cultural pautada na educação para a nova sociedade e na formação do “novo” homem.

Isso significa que as atividades planejadas e desenvolvidas na educação infantil devem valorizar a capacidade de criação da criança, colocá-la como um agente participativo do seu processo de aprendizagem. Além disso, a criança não chega no ambiente educacional escolar como um saco vazio, desprovida de vivências. Muito pelo contrário, ela possui uma bagagem cultural que precisa ser respeitada e valorizada em seu processo de novas aprendizagens.

Para Chaves (2015, p. 58), as atividades desenvolvidas na educação infantil devem partir da humanização, valorizando o dia a dia das crianças: “Compreendemos que intervenções pedagógicas que contemplam



o trabalho com arte e literatura infantil são capazes de potencializar o desenvolvimento linguístico e intelectual das crianças”.

Em virtude do cenário pandêmico, não foi possível ter um momento presencial com os alunos, até porque estes estavam também na modalidade remota. No entanto, participamos de alguns momentos com as professoras e com alunos do DEI/Cepae. Estivemos presentes, juntamente com as professoras, em reuniões *online* de planejamento de ações (tais como a definição de tema do *podcast*, das atividades, dos vídeos) e participamos de confecções de alguns objetos, que posteriormente foram enviados para as famílias.

Tivemos a oportunidade de participar de momentos assíncronos com os alunos e suas famílias, momentos em que os alunos demonstravam que estavam com saudades do seu espaço de vivência e aprendizado no DEI/Cepae, de se encontrarem com professores e colegas, de visitar os parentes, principalmente os avós. Por fim, tivemos o privilégio de participar desses momentos, mesmo durante a pandemia, momentos estes enriquecedores e prazerosos, que contribuíram de forma significativa para nossa formação.

150

### **Considerações finais**

Este texto propôs-se a explicitar os aspectos do estágio realizado pela FE/UFG, bem como o estágio não obrigatório supervisionado no DEI/Cepae. Além disso, expôs o contexto histórico do planejamento na educação infantil e as atividades que são desenvolvidas nessa faixa etária.

Fomos envolvidas nesses momentos de planejamento das atividades desenvolvidas pelas professoras supervisoras do DEI/Cepae, nos quais pudemos participar de várias fases de sua organização. Tais momentos tornaram-se uma gratificante e rica experiência para as envolvidas nesse processo educativo.

### **Referências**

AGUIAR, Ana Rogéria; SOUZA, Bárbara Isabela S. *Organização do estágio curricular obrigatório e não obrigatório*: Departamento de Educação Infantil (DEI). Goiânia: Cepae/UFG, 2020. E-book.



AZAMBUJA, Paula L.; CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. O planejamento docente na educação infantil: metamorfoses e sentidos ao aprender. *Pesquisa em Foco*, São Luís, v. 22, n. 2, p. 157-178, jul./dez. 2017. Disponível em: [https://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA\\_EM\\_FOCO/article/view/1503/1166](https://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO/article/view/1503/1166). Acesso em: 25 fev. 2021.

BARBOSA, Ivone G.; ALVES, Nancy N. L.; SILVEIRA, Telma Aparecida. Organização do trabalho pedagógico na educação infantil. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana C.; VIEIRA, Lívia F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Gestrado/UFMG, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF, 1998. v. 1.

CHAVES, Marta. Práticas pedagógicas na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. *Fractal: Revista de Psicologia*, [s. l.], v. 27, n. 1, p. 56-60, abr. 2015.

LUGUESE, Isabele O.; VOLPINI, Maria Neli. A importância da formação inicial e o perfil do professor da educação infantil. 2018. Disponível em: <https://repositorio.unifafibe.com.br>. Acesso em: 25 fev. 2021.

OLIVEIRA, Zilma R. *Jogo de papéis: um olhar para as brincadeiras infantis*. São Paulo: Cortez, 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: \_\_\_\_ (org.). *Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios*. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 175-200.

PIMENTA, Selma G. Prefácio. In: SUANNO, Marilza Vanessa R.; SILVA, Carlos C.; SOUSA, Luciana F. E. C. P.; SUANNO, João Henrique (org.). *Imagens da formação docente: o estágio e a prática educativa*. Anápolis, GO: Ed. UEG, 2019. p. 11-21.

ROSEMBERG, Fúlvia. Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988. [2008]. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil>.



org.br/PDF/Crian%C3%A7as%20e%20Adolescentes%20-%20F%C3%BAlvia%20Rosemberg.pdf. Acesso em: 4 maio 2021.

TEIXEIRA, Sônia Regina; BARCA, Ana Paula A. Teoria histórico-cultural e educação infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes. In: COSTA, Sinara A.; MELLO, Suely A. *Teoria histórico-cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores*. Curitiba: CRV Editora, 2017. p. 29-41.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). Conselho Universitário. *Resolução – CONSUNI nº 18/2020*. Dispõe sobre a suspensão, por tempo indeterminado, dos calendários acadêmicos 2020 do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), dos cursos de graduação e de pós-graduação da Universidade Federal de Goiás (UFG), e dá outras providências. Goiânia, 27 mar. 2020a. Disponível em: [https://sistemas.ufg.br/consultas\\_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao\\_CONSUNI\\_2020\\_0018.pdf](https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CONSUNI_2020_0018.pdf). Acesso em: 8 dez. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). *Resolução – CONSUNI nº 34/2020*. Aprova a Instrução Normativa CONSUNI nº 01/2020 que dispõe sobre procedimentos relativos a todas as atividades escolares da educação básica e acadêmicas da graduação no modo de ensino remoto. Goiânia, 14 ago. 2020b. Disponível em: [https://sistemas.ufg.br/consultas\\_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao\\_CONSUNI\\_2020\\_0034.pdf](https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CONSUNI_2020_0034.pdf). Acesso em: 5 dez. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG); CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (CEPAE). Comissão de Estágio Cepae. *Diretrizes para a realização do estágio curricular obrigatório e não-obrigatório no cenário de excepcionalidade pandêmica*. Goiânia, 2020.



# **Estágio obrigatório em tempos de pandemia: avanços e retrocessos**

Ana Paula Borges Chagas  
Beatriz Rodrigues C. de Oliveira  
Fabiane Lopes de Oliveira  
Ione Mendes  
Fernanda Caroline Nascimento  
Rosemeire Diniz da Silva

O estágio obrigatório é um ato educativo, ou seja, ele é parte fundamental da formação de professores. A Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 (Brasil, 2008), regulamenta e discorre sobre deveres e direitos de todas as partes envolvidas na realização do estágio, que são a instituição de ensino na figura das professoras orientadoras, o espaço concedente na figura das supervisoras e o estagiário.

Contudo, a preocupação com a formação de professores para atuação na etapa que hoje conhecemos como educação infantil só aparece ao fim da década de 1990, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em que é definido que o profissional licenciado em Pedagogia é apropriado para essa etapa educacional (Barbosa; Alves; Silveira, 2017). As autoras defendem que, apesar da luta sobre a impor-

tância da educação infantil ter gerado frutos, esse direito não se encontra consolidado, sendo, assim, um campo de constantes disputas.

Sua significação e sua efetivação social, pedagógica e legal encontram-se em construção, enfrentando inúmeros desafios, dentre eles, a formação de professores. Esta, por sua vez, se articula ao campo de trabalho e à constituição de uma práxis educativa. De modo geral, a Pedagogia e a área da educação da infância vêm se debruçando sobre essas e outras questões relevantes para a definição da identidade sociopolítica e pedagógica da instituição de Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (Barbosa; Alves; Silveira, 2017, p. 358).

Como apresenta Vieira (2010), em 2009 o tempo da educação básica obrigatória foi expandido para quatorze anos, incluindo, assim, uma fase da etapa da educação infantil, a chamada pré-escola (4-5 anos). Ou seja, a etapa de educação infantil não é considerada, de forma total, como obrigatória. A autora também aponta a mudança sobre o reconhecimento da criança como um sujeito de direito, e, assim sendo, a educação infantil passa a ser compreendida como um direito próprio a ela e dever do Estado. As instituições de educação infantil devem cumprir aspectos mínimos para o atendimento a crianças pequenas.

Na política nacional de educação, as creches e pré-escolas devem possibilitar o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança, promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimular seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade.

A educação infantil é entendida também como um campo de conhecimento específico e como parte de uma política social mais ampla, de um sistema maior de apoio destinado a promover o bem-estar das crianças e das famílias (Vieira, 2010, p. 3).

O campo de estágio DEI/Cepae segue essa perspectiva apontada pela autora. Em sua proposta pedagógica apresentada no documento intitulado



*Organização do trabalho pedagógico: Departamento de Educação Infantil – DEI/ Cepae/UFG (UFG; Cepae, 2019, p. 37), trazendo uma concepção baseada na teoria histórico-crítica, a instituição defende que*

o desenvolvimento infantil ocorre em interação com o meio sociocultural, fazendo com que este desenvolvimento se desenrole através das mediações que serão oportunizadas (ou não) à criança em sua apropriação da cultura humana (FACCI, 2013), pois, como declara Vigotski (1995, p. 89), “é a sociedade e não a natureza a que deve figurar em primeiro lugar como fator determinante da conduta do homem”.

Isto significa que a aprendizagem e o desenvolvimento infantil não ocorrem de forma espontânea, mas, caracteriza-se como um processo dialeticamente contraditório, marcado por continuidades e rupturas (ELKONIN, 2017). Ainda que a Psicologia Histórico-Cultural não defende fases naturais e universais, postula que o desenvolvimento psíquico se processa por períodos que se sucedem, ou seja, existe uma periodização do desenvolvimento real, de forma que é um desafio constituir uma teoria que capture esse processo em sua dialeticidade.

155

Diante do apresentado, é incompatível pensar o ensino remoto na etapa da educação infantil, possibilidade que configura um retrocesso para os pesquisadores e docentes da área. A criança deve ter a possibilidade de se desenvolver através da interação com o meio. Não obstante, em função da pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e da necessidade de evitar aglomerações, houve a substituição das aulas presenciais por aulas através de meios digitais, o que se deu em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, conforme a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, do Ministério da Educação – MEC (Brasil, 2020). Assim, em 27 de março de 2020, a Universidade Federal de Goiás (UFG) suspendeu as atividades por tempo indeterminado, e em 14 de agosto do mesmo ano foi aprovada a Resolução Consuni nº 34/2020 (UFG, 2020), que estabeleceu o retorno de todas as atividades da universidade na modalidade de ensino remoto emergencial (ERE) a partir de 31 de agosto de 2020.



Para além da etapa da educação infantil, Pimenta (2019) apresenta o contexto educacional das últimas décadas em que a educação, de maneira geral, torna-se um grande campo de disputa para a política neoliberal. A autora posiciona-se contrariamente a esse avanço neoliberal sobre o campo educacional.

A principal característica dessa política é a visão mercadológica que é atribuída à educação, em que cada indivíduo munido de sua capacidade de consumo “escolhe” a educação mais “adequada” para si e para os seus. Quem define, então, os princípios dessa educação são “conglomerados financeiros, empresários da educação, que se inserem nos aparelhos de estado, com destaque para os conselhos nacional e estaduais de educação” (Pimenta, 2019, p. 11). Para tanto, é reforçada a concepção de um professor sem identidade, que não se encontre na sua atividade e que não se identifique com os demais. Que se motive pela perspectiva de remuneração, mas que não perceba o papel político da sua profissão, atuando, assim, apenas na manutenção da desigualdade social.

156

### **O estágio de Pedagogia na UFG**

O curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FE) da UFG é pensado na perspectiva de subversão deste processo. O estágio curricular obrigatório é tido, então, como um espaço privilegiado para a formação de um professor que seja consciente, crítico, e que possua base teórica, intencionalidade e reflexão como pilares de seu trabalho. Quanto a isso, dizem Rosa e Sousa (2019, p. 35-36):

Desse modo, o desenvolvimento do pensamento autônomo dos estagiários no projeto de estágio da FE-UFG é estimulado a partir da vivência de práticas pedagógicas e da problematização dessas práticas, tendo a pesquisa como método de formação e de desenvolvimento de postura e habilidades investigativas. O estágio, portanto, representa um espaço de compreensão e problematização da realidade observada, fundamentada nos estudos teóricos produzidos no campo educacional.



Nota-se, deste modo, as concepções que norteiam o curso de Pedagogia da UFG, principalmente no estágio, em que, para além de vivenciar a atividade cotidiana do educador – dar aula –, o estagiário irá construir uma análise crítica e reflexiva de todo o processo vivenciado.

Para que essas situações sejam alcançadas, Rosa e Sousa destacam quatro etapas que compõem o estágio e estabelecem relações entre o ensino e a pesquisa, sendo a última um princípio formativo principalmente na disciplina de estágio, pela característica da práxis na formação de professores. Primeiramente, ocorre a apreensão da realidade escolar que consiste na compreensão, descrição e análise do cotidiano e do espaço escolar. A segunda etapa é a elaboração do projeto de ensino e pesquisa, que se dará a partir da problematização das situações vivenciadas, seguida pela definição do tema do projeto que deverá refletir e conversar com a realidade da escola campo e ser estruturado a partir de estudos teóricos adquiridos no decorrer do curso de Pedagogia. A terceira etapa é a execução do projeto, com a realização das regências e atividades anteriormente planejadas. Ao fim, todo o material produzido irá compor o Relatório Final de Estágio, última etapa, que irá documentar as intervenções realizadas na escola campo e todo o desenvolvimento dos alunos nessa vivência da práxis. Contribui, assim, para a formação de professores pesquisadores, possuidores de uma visão ampliada, que os capacite a relacionar a realidade escolar com a realidade não escolar e as produções acadêmicas, construindo, assim, uma formação sólida e um trabalho responsável e assertivo.

Sem a formação teórica, o estudante não seria capaz de se despir de noções preestabelecidas, muitas vezes, pelo senso comum, e olhar para a realidade da educação problematizando-a e buscando meios para transformá-la. Um estágio que atuasse apenas como o momento de vivenciar a atuação profissional, momento de “aplicar” as técnicas aprendidas na graduação, desligado da pesquisa e do estudo teórico, serviria justamente para manter a concepção de um professor sem identidade e sem capacidade de transformação social.



Em consonância com tais princípios, o Departamento de Educação Infantil (DEI) e o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae) da UFG – entidades ligadas e alinhadas – constituem um importante campo para a realização do estágio obrigatório e não obrigatório. Em seu documento orientador, fica claro o intuito de promover um momento formativo teórico-prático “de maior aproximação e compreensão da realidade profissional, à luz dos aportes teóricos estudados, que favoreça a reflexão sobre a realidade, a aquisição da autonomia intelectual e o desenvolvimento de habilidades inerentes à profissão docente” (Aguiar; Souza, 2020, p. 23).

Contudo, em 2020, com a suspensão das atividades na UFG em decorrência da pandemia de Covid-19, uma reformulação do estágio precisou ser pensada. Então, em 21 de agosto, o Cepae e a Comissão de Estágio Curricular (CEC) reuniram-se para construir novas diretrizes de realização do estágio (UFG; Cepae, 2020a) e, em 28 de agosto, a UFG e o Cepae divulgaram a Instrução Normativa nº 1/2020 (UFG; Cepae, 2020b), aprovando um novo calendário e novas orientações para as aulas remotas no Cepae.

Com a construção das novas diretrizes, é notável que a intenção do Cepae e do DEI tenha sido manter seus princípios básicos, ainda que durante aquele atípico momento. Percebe-se que a realização do trabalho de forma não presencial alterou a forma, mas não a proposta fundamental dessas instituições como campo de estágio, que é contribuir para a formação de um educador intelectual, crítico e reflexivo.

Com a Instrução Normativa nº 1/2020 (UFG; Cepae, 2020b), define-se um calendário letivo excepcional para as turmas de educação básica do Cepae, em que as datas são alinhadas com o calendário acadêmico da UFG. Define-se também o conceito de ensino remoto, como forma alternativa e temporária de ensino, utilizada para a continuação do desenvolvimento do Projeto Político de Curso (PPC) do Cepae. Os docentes definem a estrutura necessária para o acontecimento das aulas remotas, em relação às quais devem atentar-se para as necessidades gerais dos dis-



centes e indicar as ferramentas e os materiais didáticos utilizados para as atividades pedagógicas. O planejamento e a execução de cada grupo devem ser elaborados pelas professoras regentes e as avaliações ocorrem segundo o PPC do Cepae. As atividades remotas são realizadas pelos docentes regentes, que podem solicitar apoio dos serviços de psicologia, nutrição e do Setor de Desenvolvimento de Ações Pedagógicas (Sedap), servidores técnico-administrativos em educação, bolsistas e estagiários com supervisão, proporcionando, assim, todo o apoio possível para as famílias e os docentes.

As atividades definidas pelos docentes corresponderam à carga horária apresentada no PPC do Cepae, mas deveriam apresentar uma flexibilização com relação às questões socioemocionais dos alunos e de suas famílias, que compreenda as diferenças intrínsecas entre ensino presencial e remoto. As atividades deveriam, pois, incluir encontros com as famílias e interações diversas com os estudantes, além de uma diversidade de formas para o registro da participação dos estudantes.

159

Parágrafo único. A carga horária executada de forma remota compreenderá a carga horária estabelecida para cada disciplina conforme PPC-CEPAE-UFG e será igualmente validada para a composição da carga horária docente durante o ano letivo (UFG; Cepae, 2020b, p. 5).

Para a concretização das atividades remotas, as fases de ensino deveriam ser respeitadas e consideradas e, no *site* oficial do Cepae, deveriam constar todas as diretrizes desenvolvidas para o momento atípico de ensino remoto.

### **Formação de professores da educação infantil**

A conceituação de formação não é algo simples de se definir em virtude de seu legado filosófico. Contudo, é possível realizarmos algumas aproximações: o conceito de formação está intrinsecamente relacionado a uma ação com algum objetivo, apresentando, assim, uma função social,



uma vez que, para a formação, é necessário que alguém ensine algo que já saiba para alguém que ainda não o sabe (García, 1999).

Dessa forma, ainda segundo García (1999, p. 22), “a formação de professores representa um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, com a intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado”. Se a formação de professores já traz uma especificidade, a formação de professores para atuação na educação infantil trará mais características particulares? Pinazza (2010) afirma que, apesar de necessário, isso não ocorre, existindo uma falta de especificidade para a atuação com crianças pequenas, na medida em que os docentes não reconhecem que uma criança pequena possui vulnerabilidades, necessidades e competências diferentes de crianças que frequentam a educação básica.

Como determinantes dessa especificidade, destacam-se: as características da criança pequena, que exige dos adultos o reconhecimento de sua vulnerabilidade e o respeito às suas competências; a diversidade das tarefas, que vão desde os cuidados com higiene, alimentação e bem-estar da criança, passando a práticas que permitem experiências de diferentes naturezas e aquisições múltiplas e as características das intenções educativas postas aos profissionais, que se definem pelo alargamento das interações com outros contextos de vida da criança (pais, familiares e comunidade), comunidade envolvente e com autoridades locais, com outros profissionais de outras áreas (Oliveira; Formosinho, 2002 *apud* Pinazza, 2010, p. 2).

Logo, o perfil do profissional que atua na educação infantil deve levar em consideração esses pontos. Um docente que não consegue lidar com fluidos corporais de outras pessoas dificilmente se adaptaria a uma sala de educação infantil, onde pode acontecer de crianças morderem-se, brincarem com cuspe e requisitarem a ajuda do docente para a realização de suas necessidades fisiológicas, entre outras situações. Pinazza (2010) aponta que a discussão sobre o perfil do professor de educação infantil é

necessária e só deve ser iniciada a partir do conhecimento aprofundado desses profissionais e de suas realidades.

A formação dos professores de maneira geral é definida pela Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que é uma das mais importantes legislações a respeito da educação no Brasil. Além de definir como deve ocorrer a formação de professores, ela traz orientações que permeiam a atuação dos docentes e definem a organização da educação no país.

Foi ainda essa lei que criou a obrigatoriedade da formação superior para o exercício da docência. Mesmo que no Art. 62 seja aceita a formação em magistério para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, grande parte dos estados brasileiros extingue os cursos normais, preferindo concentrar a formação de professores no nível superior (Pimenta *et al.*, 2017). Luguese e Volpini (2018, p. 7), ao analisarem a formação dos profissionais que atuam na educação infantil, observam que estes “denominavam-se: monitor, cuidador, berçarista, auxiliar de desenvolvimento infantil, dentre outras nomenclaturas secundárias”. Isso em virtude do fato de não possuírem graduação em Pedagogia.

A mudança na LDB de 1996, apesar de não proibir o exercício da docência com formação de nível médio, já apresenta uma preocupação com a formação dos professores e uma crescente atenção para o desenvolvimento infantil. Dessa forma, ocorre a ratificação sobre a importância da educação infantil no “desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, como indica o Art. 29 (Brasil, 1996). E, com a Emenda Constitucional nº 59 de 2009, que amplia a educação básica no Brasil, agrega-se a ela a fase da pré-escola da educação infantil (Brasil, 1988).

Entende-se, então, que a formação docente “passa por uma transição, entre apenas cuidar da criança, passando a inseri-la na educação básica, de modo a desenvolvê-la nos aspectos sociais, físicos, emocionais e edu-

cativos" (Luguese; Volpini, 2018, p. 7). As autoras trabalham a ideia de que não deve haver essa separação entre cuidar e ensinar, sobretudo na educação infantil, que visa ao desenvolvimento integral da criança. Para isso, a formação do professor deve contemplar essas nuances. Elas afirmam ainda que, no processo de formação do professor, as

qualidades éticas, intelectuais e afetivas que constituem um ser humano e por conseguinte o profissional da educação, são desenvolvidas e aprimoradas, para que assim, esses atributos possam ser cultivados nos alunos. Portanto, o professor tem um papel decisivo nesta etapa, o de contribuir para que o aluno supere suas dificuldades, sejam elas sociais, econômicas ou físicas, tendo de recorrer a competências e habilidades pedagógicas diversas e a qualidades humanas, como humildade, paciência e empatia (Luguese; Volpini, 2018, p. 5).

Assim sendo, as instituições de ensino devem acolher as crianças e suas vivências, uma vez que o trabalho na educação infantil, em específico, necessita de empenho do profissional para a junção do desenvolvimento do indivíduo com a prática educativa, e dos conhecimentos histórica e culturalmente produzidos que devem fazer parte do arcabouço teórico da criança.

Para isso, esse profissional deve ser detentor de uma formação que contemple competências e habilidades sólidas e polivalentes, que abranjam desde os cuidados básicos necessários até os conhecimentos das diversas áreas do conhecimento, atendendo aos objetivos do ensino com clareza, coerência e coesão e atendendo as necessidades que a criança apresenta, priorizando sempre o processo de formação e aprendizado no qual a criança está sendo submetida constantemente (Brasil, 1998; Saito; Oliveira, 2018 *apud* Luguese; Volpini, 2018, p. 11).

É importante lembrarmos que essa preocupação com a formação do professor vem de um processo histórico, uma vez que ocorria uma segregação entre ensino primário e secundário:



Elá mostra como, na França, desde a criação do sistema público de ensino, coexistiram dois corpos hierárquicos de funcionários: um correspondente ao ensino primário de massa, com seus professores formados em instituições próprias e seu tipo específico de carreira; outro corpo de funcionários correspondia ao ensino secundário – o liceu –, o qual não era concebido como um ensino de massa, sendo acessível apenas a uma parcela da população, com seus professores formados em universitários (Chartier, 1998 *apud* Campos, 1999, p. 128).

Dessa forma, o foco da escola normal era a formação de corpo docente para atuação nas escolas primárias. A escola de ensino secundário, por sua vez, foi estruturada para atender alunos que buscavam uma formação que orientava para a continuação dos estudos no ensino superior (Campos, 1999). Ou seja, desde a concepção da organização educacional, a preocupação com a formação dos docentes é definida dentro da função que este ocupa ou, utilizando o conceito ora citado, dentro da ordem em que este leciona.

Nessa lógica, se um professor leciona no ensino primário, não é necessário que ele possua ensino superior, mas um professor do ensino secundário, que leciona para a parcela socialmente dominante, precisa possuir um conhecimento vasto e ter acessado o ensino superior, para que possa garantir que seus alunos deem seguimento aos estudos no ensino superior.

A ênfase na escola normal era sobre a metodologia de ensino, com aulas práticas nas escolas de aplicação anexas: era a formação dos “professores pedagogos”. [...] a escola pública primária era uma escola do sucesso escolar justamente porque era uma escola segregada, desenhada para as classes populares.

A ordem do secundário foi montada sobre uma lógica diferente, sendo um nível de ensino concebido para alunos de outra origem social, visando a uma formação acadêmica que conduzisse ao Ensino Superior e às profissões de maior prestígio social. Seus professores são formados em cursos superiores especializados por conteúdo das diversas áreas do conhecimento, havendo uma ênfase relativamente menor nos aspectos didáticos e de prática de ensino: é a formação dos “professores eruditos” (Campos, 1999, p. 129).

Desse modo, é possível compreender de forma breve como a pouca preocupação com os anos iniciais na instituição educacional, tanto para a criança quanto para o professor, reverberam até a atualidade. A educação é um constante campo de disputa, logo, como apresentam Luguese e Volpini (2018), é necessário que busquemos que o profissional que atue na educação infantil possua conhecimento sobre os diferentes temas e arcabouço para auxiliar no desenvolvimento da criança.

Portanto, no que diz respeito ao perfil do profissional que atua na Educação Infantil, entendemos que ele deve, de modo amplo e integrado através de uma formação inicial em nível superior, contemplar subsídios que integrem a escolarização e o desenvolvimento integral da criança, oportunizando a ela potencializar em sua infância áreas como: social, afetivo, físico, psicomotor, cognitivo e cultural. Dessa forma, o objetivo é uma formação com equilíbrio e objetivos claros que se pretende atender durante a infância do indivíduo no processo de escolarização, mediando essa criança de forma coerente para que ela desenvolva durante sua formação um perfil emancipatório e autorreflexivo, tendo a escola não apenas como um espaço de conhecimento e saberes, mas como privilegiado de descobertas mediante a atuação do indivíduo na Educação Infantil (Luguese; Volpini, 2018, p. 11).

Pimenta (2019) também argumenta que é necessário que o professor tenha uma formação sólida que lhe auxilie a encontrar respostas para os desafios da realidade docente. Essa formação não se restringe aos conhecimentos específicos de sua área. A compreensão dos contextos sociais e políticos em que ele e seus alunos estão inseridos é fundamental para o desenvolvimento da práxis, através de propostas para aprendizados e desenvolvimentos do coletivo.



## Educação infantil: planejamento, atividades e práticas educativas

O planejamento educacional não é apenas uma burocracia ou ferramenta obrigatória para a realização da aula. O planejamento é

todo ato intencional, político e técnico para direcionar as atividades do campo educacional, buscando racionalizar os fins e os meios para conseguir os objetivos propostos. É intencional, na medida em que não pode ser efetivado aleatoriamente. Ele implica conhecimentos da realidade, pressupõe escolhas e estabelecimento de meios para se atingir um determinado fim. É político, visto que está comprometido com as finalidades sociais e políticas da sociedade. É técnico, pois exige a utilização de meios eficientes para se obter os resultados (Castro, 2010, p. 1).

O planejamento deve ser contínuo e complementar, uma vez que o plano não acaba ao fim da aula realizada. É necessário comunicação e sequência na continuação dos planos seguintes, a partir da avaliação do planejamento anterior e seu desenvolvimento em sala de aula, decidindo-se, assim, pela continuidade da perspectiva inicialmente pensada e realizada ou pela necessidade de repensar a proposta e realizar mudanças parciais ou integrais.

Um fato interessante ressaltado por Azambuja, Conte e Habowski (2017) é a organização dos espaços nesse nível educacional, que, por lidar com crianças pequenas, deve ser feita de forma diferenciada. A tendência é que os espaços sejam abertos, permitindo uma circulação e exploração livre e flexível, uma vez que essas crianças estão em constante processo de desenvolvimento social e relacional com o meio, seus semelhantes e elas próprias.

Os espaços devem ser amplos, organizados e pensados para que as crianças se comuniquem livremente, com espaços de explorações coletivas, para que junto com seus pares, a brincadeira seja enriquecida e vivida com intensidade (subindo em árvores, brincando, correndo etc.) e troca de experiências (Azambuja; Conte; Habowski, 2017, p. 164).



O desenvolvimento infantil ocorre a todo momento, não apenas quando a criança realiza atividades formais ou intencionais. Contudo, isso não pode ser utilizado como uma desculpa para que não ocorra o planejamento ou que ele contenha apenas atividades padronizadas e sem significado para as crianças. É necessário que o planejamento contenha atividades, jogo e brincadeiras significativos para as crianças e sua realidade (Azambuja; Conte; Habowski, 2017). Dessa forma, o planejamento apresenta sua característica essencial e é objeto de ações políticas significativas capazes de alterar o social, uma vez que instiga a participação da criança, que leva para seu contexto familiar a habilidade desenvolvida ou o conhecimento adquirido.

Assim, o planejamento prévio do professor garante que o caminho a ser percorrido seja pensado e alterado, visando garantir à criança a capacidade de desenvolvimento pleno no chão da escola e não numa espécie de especialização que se distancia das ações concretas e dos sentidos atribuídos pelas crianças. Ao projetar a intencionalidade de uma aula fica mais fácil despertar o interesse e a participação da criança, que ao ser desafiada, se envolve e contribui para que a aula dê certo (Azambuja; Conte; Habowski, 2017, p. 167).

Outra prática controversa que ocorre com frequência na educação infantil é a alfabetização precoce. Como apontam Rodrigues e Garms (2007), a abordagem da linguagem na educação infantil deve inserir a criança nesse universo através dos usos sociais da leitura e da escrita, abordando a complexidade dessa ação e não apenas realizando exercícios de repetição, pois, antes que a criança aprenda de forma sistemática a ler e escrever, é necessário que ela consiga compreender e organizar seus pensamentos e falas, o que formará as bases para seu futuro processo de alfabetização. Uma criança que consegue transmitir suas opiniões e organizar seu pensamento de forma estruturada e cadenciada levará essa organização para o aprendizado da leitura e da escrita.

Levando-se em consideração todas essas questões e compreendendo que a educação infantil tem sido cada vez mais reconhecida como direito para



a criança de 0 a 6 anos, é possível concordar com Ostetto (2000) quando afirma que a educação infantil e o planejamento nessa etapa têm recebido maior atenção. De fato, a produção teórica acerca deste tema cresce e se aprofunda com o passar dos anos, o que não poderia ser diferente, tendo em vista que as questões sobre como planejar, sobre a intencionalidade educativa e as atividades mais significativas para cada contexto fazem-se presentes no dia a dia de todo educador e educadora que busque uma prática pedagógica consciente e transformadora.

Para Azambuja, Conte e Habowski (2017), um dos principais objetivos de se planejar para a educação infantil é ultrapassar os apelos em prol do domínio de habilidades técnicas, adaptativas, padronizadas e assistencialistas. Isso significa que, conforme essa etapa da educação básica ganha maior espaço e importância social, a sua função também sofre mudanças, deixando de ser tida como “depósito de crianças” e ocupando o lugar privilegiado de primeira fase da escolarização, momento em que a criança deve embarcar em “uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas” (Ostetto, 2000, p. 2).

De fato, a educação infantil e os processos pedagógicos que se desenvolvem nas escolas revelam questões complexas e profundas que merecem atenção. Chaves (2015), autora que se baseia na teoria histórico-cultural, defende que, para compreender a educação infantil, é preciso compreender o contexto histórico, político e social em que ela se insere, pois as atividades, dinâmicas e quaisquer práticas, pedagógicas ou não, que se desenvolvem em seu interior correspondem e são geradas por esse contexto. A autora apresenta algumas alternativas metodológicas baseadas em Vigotski que podem promover uma prática mais rica e transformadora para as crianças de 0 a 6 anos. Uma dessas alternativas parte da necessidade de enriquecer as vivências das crianças, possibilitando que elas se apropriem da cultura que as cerca por meio da música, das artes visuais, da literatura ou do folclore.

Partindo-se dessas concepções, é possível afirmar que o DEI/Cepae busca empreender com suas crianças essa prática transformadora a partir



de ricas experiências culturais. O projeto de ensino remoto do agrupamento Arara, turma das crianças de 2 anos, deixa isso claro. Intitulado “Carta às famílias ‘Araras’ em tempos de Covid-19: conhecendo histórias e brincadeiras folclóricas”, o projeto consiste basicamente em apresentar à turma brincadeiras e histórias que façam parte do folclore brasileiro. A seguir será descrita a experiência de estágio docente com esse agrupamento e o trabalho com esse projeto.

No segundo semestre/momento do estágio iniciamos reuniões individuais, de forma remota, com o grupo de supervisoras, que são as professoras regentes do agrupamento Arara. Essas reuniões foram programadas para ocorrer às terças-feiras a cada quinze dias, totalizando seis encontros, iniciados em 16 de março e com previsão de finalização em 25 de maio.

O primeiro encontro consistiu em uma apresentação do corpo docente do grupo I, conhecido como grupo Arara, e de nós, estagiárias, uma vez que não nos encontramos no semestre anterior. As educadoras e um professor estagiário realizam planejamentos semanais, e as atividades em forma de cartas são enviadas aos pais quinzenalmente, em virtude de uma demanda que partiu das próprias famílias. Apesar de não termos participado de nenhum momento de planejamento ou discussão do referido projeto, nessa primeira reunião tivemos acesso às cartas já enviadas às famílias. O corpo docente de imediato mostrou-se receptivo às nossas considerações e sugeriu que elaborássemos a primeira carta referente ao mês de abril. Além disso, fomos informados de que poucas famílias mantinham uma comunicação frequente com o DEI/Cepae, de modo que as professoras tiveram dificuldades em avaliar de que forma suas propostas estavam sendo recebidas. Assim, a primeira reunião foi importante para a compreensão do projeto que estava em desenvolvimento, bem como para que pudéssemos conhecer as educadoras desse agrupamento.

Após uma conversa com nossa professora orientadora, professora Fabiane, iniciamos uma seleção de ideias para discussão com as professoras



supervisoras. No encontro de 30 de março, apresentamos as ideias iniciais sobre a construção de uma carta, resgatando a lenda do Curupira, que já havia sido trabalhada em uma carta no primeiro semestre. As professoras e o professor estagiário da turma aprovaram a ideia e apresentaram-nos inúmeras sugestões de brincadeiras e brinquedos, como, por exemplo, a construção de um pé de lata, circuito com objetos de casa e maquetes, entre outras ideias.

Sendo assim, partindo de nossas ideias iniciais e das sugestões das professoras supervisoras, elaboramos um plano de aula que descreveu nossa atividade que se dividia em duas partes. A proposta era de que a família reproduzisse para a criança um áudio que contava uma história sobre o Curupira, e que todos conversassem a respeito de suas impressões e sentimentos acerca do que ouviram, explorando a lenda a partir da percepção pessoal de cada um. Já na segunda parte da atividade, a família ouviria novamente a história e confeccionaria um pé de lata, brinquedo que faz parte do folclore, e com ele a criança brincaria de “andar diferente”, o que remete ao personagem Curupira, que tem os pés para trás. Quando a criança já estivesse apta a andar com o brinquedo, a família montaria circuitos de obstáculos pela casa com os objetos que tivessem à mão, e a criança andaria por eles em seu pé de lata. No encontro de 13 de abril, apresentamos uma sugestão escrita da carta e apresentamos o plano de atividade elaborado, anteriormente enviado por *e-mail* para as professoras. Houve a consideração por parte das professoras de que dividíssemos a proposta em duas cartas, uma vez que esta propunha muitas atividades, podendo sobrecarregar as famílias naquele momento, além da sugestão de redução do texto escrito, gravando as orientações em forma de áudio a ser enviado juntamente com a carta. As orientações metodológicas das atividades foram gravadas em áudio, e a primeira carta foi enviada aos pais no dia 16 de abril.

No encontro de 27 de abril, conversamos novamente com as professoras do agrupamento Arara, dessa vez sobre a segunda carta, que havíamos enviado anteriormente. Elas mostraram-se satisfeitas com o trabalho e o



envio para as famílias estava programado para 30 de abril. As devolutivas das famílias a respeito de cada atividade chegaram lentamente, de modo que não recebemos uma avaliação de como a proposta foi recebida pelas crianças.

Em 11 de maio, apresentamos para as professoras do grupo Arara alguns aspectos a respeito do presente texto e de sua elaboração. Além disso, tivemos uma conversa sobre o percurso ao longo do semestre. Em 25 de maio, nossa última reunião, assistimos ao planejamento das professoras, que deliberaram questões sobre a atividade a ser enviada, planejada pelas estagiárias do turno vespertino, e sobre as reuniões de pais a serem realizadas em 26 de maio. As reuniões seriam individuais com as famílias, e a intenção era criar um diálogo sobre o contexto vivenciado durante o período.

Dessa forma, finalizamos nossos encontros com o campo de estágio. Sistematizamos neste texto os conhecimentos adquiridos e desenvolvidos ao longo do Estágio III e IV do curso de Pedagogia da UFG, realizado com a contribuição da professora Fabiane e do DEI/Cepae, representado pelas professoras Ione, Rosimeiri e Fernanda e o estagiário Iuri.

## Referências

AGUIAR, Ana Rogéria; SOUZA, Bárbara Isabela S. *Organização do estágio curricular obrigatório e não obrigatório*: Departamento de Educação Infantil (DEI). Goiânia: Cepae/UFG, 2020. E-book.

AZAMBUJA, Paula L.; CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. O planejamento docente na educação infantil: metamorfoses e sentidos ao aprender. *Pesquisa em Foco*, São Luís, v. 22, n. 2, p. 157-178, jul./dez. 2017. Disponível em: [https://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA\\_EM\\_FOCO/article/view/1503/1166](https://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO/article/view/1503/1166). Acesso em: 26 abr. 2021.

BARBOSA, Ivone G.; ALVES, Nancy N. L.; SILVEIRA, Telma Aparecida T. M. A Educação Infantil no curso de Pedagogia: lições do estágio. *Educativa*, Goiânia, v. 20, p. 357-372, 2017.



BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 26 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 26 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes [...] e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm). Acesso em: 9 dez. 2020.

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – Covid-19. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20substitui%C3%A7%C3%A3o%20das,Constitui%C3%A7%C3%A3o%20%C2%20e%20considerando%20o%20art>. Acesso em: 9 dez. 2020.

CAMPOS, Maria M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 126-142, dez. 1999. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301999000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 26 abr. 2021.

CASTRO, Alda Maria D. A. Planejamento educacional. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana Maria C.; VIEIRA, Lívia Maria F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Gestrado/UFMG, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/planejamento-educacional>. Acesso em: 27 abr. 2021.

CHAVES, Marta. Práticas pedagógicas na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. *Fractal: Revista de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 56-60, abr. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-02922015000100056&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922015000100056&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 26 abr. 2021.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Sobre o conceito [de] formação. In: \_\_\_\_ *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999. p. 18-68.

LUGUESE, Isabele O.; VOLPINI, Maria Neli. A importância da formação inicial e o perfil do professor da Educação Infantil. 2018. Disponível em: <https://repositorio.unifafibe.com.br>. Acesso em: 25 fev. 2021.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: \_\_\_\_ (org.). *Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios*. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 175-200. v. 1.

PIMENTA, Selma G. Prefácio. In: SUANNO, Marilza Vanessa R.; SILVA, Carlos C.; SOUSA, Luciana F. E. C. P.; SUANNO, João Henrique (org.). *Imagens da formação docente: o estágio e a prática educativa*. Anápolis, GO: Ed. UEG. 2019. p. 11-21.

PINAZZA, Mônica A. Formação de professores da educação infantil. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana Maria C.; VIEIRA, Lívia Maria F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Gestrado/UFMG, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/formacao-de-professores-da-educacao-infantil>. Acesso em: 27 abr. 2021.

RODRIGUES, Sílvia Adriana; GARMS, Gilza Maria Z. Intencionalidade da ação educativa na Educação Infantil: a importância da organização do tempo e do espaço das atividades. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 14, n. 15, p. 123-137, jan./dez. 2007.

ROSA, Dalva Eterna G.; SOUSA, Luciana F. E. C. P. O estágio do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás: a construção dos caminhos. In: SUANNO, Marilza Vanessa R.; SILVA, Carlos C.; SOUSA, Luciana F. E. C. P. (org.). *Imagens da formação docente: o estágio e a prática educativa*. Anápolis, GO: Ed. UEG. 2019. p. 33-55.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). *Resolução – CONSUNI nº 34/2020*. Aprova a Instrução Normativa CONSUNI nº 01/2020 que dispõe sobre procedimentos relativos a todas as atividades escolares da educação básica e acadêmicas da graduação no modo de ensino remoto. Goiânia, 14 ago. 2020. Disponível em: [https://sistemas.ufg.br/consultas\\_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao\\_CONSUNI\\_2020\\_0034.pdf](https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CONSUNI_2020_0034.pdf). Acesso em: 5 dez. 2020.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG); CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (CEPAE). *Organização do trabalho pedagógico: Departamento de Educação Infantil – DEI/CEPAE/UFG.* 2019. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/0/otp\\_em\\_contru%C3%A7%C3%A3o\\_2019\\_17\\_de\\_setembro\\_de\\_2019.pdf?1568845245](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/0/otp_em_contru%C3%A7%C3%A3o_2019_17_de_setembro_de_2019.pdf?1568845245). Acesso em: 9 dez. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG); CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (CEPAE). Comissão de Estágio Cepae. *Diretrizes para a realização do estágio curricular obrigatório e não-obrigatório no cenário de excepcionalidade pandêmica.* Goiânia, 2020a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG); CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (CEPAE). Conselho Diretor do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação. *Instrução Normativa nº 1/2020.* Goiânia, 28 ago. 2020b.

VIEIRA, Lívia Maria F. Educação infantil. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana Maria C.; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.* Belo Horizonte: Gestrado/UFMG, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/educacao-infantil>. Acesso em: 9 dez. 2020.



# **Estágio no Departamento de Educação Infantil da Universidade Federal de Goiás em tempos de pandemia**

Aline Elias Cândido  
Elisa Moreira Ferreira  
Fabiane Lopes de Oliveira  
Poliana Carvalho Martins  
Yasmin Gonçalves Lyra

Dos séculos XII a XVI, a criança não recebia devida atenção da sociedade em sua condição de infância. Sua vida não tinha o mesmo valor que a do adulto e sua morte não era sofrida, quase invisível, tida como um adulto em miniatura. Sendo assim, a sociedade da época não considerava essencial a educação desses seres e, com isso, eles eram simplesmente criados para o trabalho e essa função era repassada às amas de leite, também chamadas criadeiras. De acordo com Ariès (1978, p. 10), “[s]e ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato”.

Somente no final do século XVI e durante os séculos XVII e XVIII, foi possível perceber um processo de mudança para com o infante, que passou

a ser considerado criança e a receber uma preocupação com a educação voltada às boas maneiras e etiquetas. Essa educação era tecnicista e não pedagógica, tornando desnecessário que frequentasse a escola. Contudo, tais práticas aplicavam-se apenas às crianças pertencentes às famílias renomadas e elitizadas da época, de modo a inibirem as crianças de baixa renda a terem acesso a essa educação.

A partir do século XIX, surgiram os grandes teóricos da pedagogia, como Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Montessori, que, apesar das diferenças em seus estudos, concordavam que as crianças possuíam necessidades próprias (Oliveira, 2002). Após a Primeira Guerra Mundial, já no século XX, expande-se a ideia de respeito ao infante, que dá origem ao Movimento das Escolas Novas, consolidando a necessidade de oportunizar uma escola que refletisse as particularidades da criança.

Por conseguinte, de acordo com Oliveira (2002), nas décadas de 1920 e 1930, a partir de Vygotsky e sua teoria do desenvolvimento que está vinculada à psicologia, a criança foi incorporada ao mundo cultural através de um semelhante com mais experiência. Wallon salientava que o afeto era primordial para a aprendizagem e, com as manifestações de Piaget a respeito da teoria dos estágios de desenvolvimento, tornava-se permissível uma transformação na perspectiva de aprendizagem das crianças. Após a Segunda Guerra Mundial, houve uma inquietude em relação aos contextos “infância” e “criança”, sendo ela uma figura portadora de direitos. Com isso, a Organização das Nações Unidas (ONU) proclamou a Declaração dos Direitos da Criança em 1959, fator imprescindível para a formulação do conceito de infância que transpassa a atualidade, ou seja, a criança como elemento de garantias.

Quanto ao Brasil, surgiu a demanda do *kindergarten* com a influência europeia de Froebel, mas essa demanda correspondia a uma classe elevada da sociedade em que tais instituições possuíam um caráter mais próximo da realidade europeia, de fato vinculado a um processo pedagógico. Em

contraponto, a partir dos anos 1950, com a industrialização e a urbanização, ocorreu a introdução da mulher no mercado de trabalho, o que acarretou a necessidade de um local específico para os cuidados das crianças pequenas filhas de trabalhadores. Isso deu origem a entidades que, naquele período, eram marcadas pelo assistencialismo. Em distinção ao *kindergarten*, as creches obtiveram uma demanda das camadas populares e geralmente vinculadas a indústrias, ou seja, eram de caráter privado, um espaço em que a criança pudesse ser deixada para que a mãe se tornasse mais produtiva.

Com o desenvolvimento de teorias estadunidenses e europeias, que possuem uma perspectiva de “educação compensatória”, surgiu o argumento de que as crianças menos favorecidas eram privadas de um processo cultural e, com isso, eram destinadas a ser responsabilizadas por seus fracassos escolares: “Segundo essa perspectiva compensatória, o atendimento às crianças dessas camadas em instituições como creches, parques infantis e pré-escolas, possibilitaria a superação das condições sociais a que estavam sujeitas” (Oliveira, 2002, p. 109). Essas teorias acabaram sendo adotadas pelo Brasil. Essa percepção acabou influenciando e sendo utilizada para guiar os aspectos presentes na educação infantil, de modo a reafirmar as perspectivas compensatórias e assistencialistas já firmadas na sociedade. Analogamente a isso, vale citar a afirmação de Oliveira (2002, p. 109):

conceitos como carência e marginalização cultural e educação compensatória foram então adotados, sem que houvesse uma reflexão crítica mais profunda sobre as raízes estruturais dos problemas sociais. Isso passou a influir também nas decisões de políticas de Educação Infantil.

Na última década do período de ditadura militar, graças às intensas reivindicações e ao fortalecimento dos movimentos sociais em prol da exigência de direitos, elaborou-se a Constituição de 1988, que pela primeira vez reconhece creches e pré-escolas como direito da criança e dever do Estado. Além disso, promulgou-se em 1990 o Estatuto da Criança e do



Adolescente (ECA), que veio como forma de legitimar e garantir ainda mais o progresso iniciado com a Constituição.

Já nos anos 1990, houve uma expansão em relação à concepção de criança, que buscou compreendê-la como um ser sócio-histórico, em que o aprendizado ocorreria através de interações entre ela e seu meio social. Com isso, surgiram iniciativas como o projeto Curirim e *Castelo Rá-Tim-Bum*, que foram programas de educação infantil elaborados por uma equipe de pedagogos (Oliveira, 2002).

Foi um período rico de acesso a conhecimentos teóricos e materiais antes distantes de nossa realidade, em que se destacaram Vygotsky, o teórico responsável por essa compreensão sociointeracionista, que ressalta a criança como sujeito social que faz parte de uma cultura concreta (Oliveira, 2002), e o suíço Jean Piaget, responsável pela teoria construtivista que nos diz, pela primeira vez, que o erro é importante e faz parte do processo de ensino-aprendizagem, este uma construção de linhas irregulares composta de erros, acertos e descobertas. Esses estudos e outros antes nos eram inacessíveis em função da ausência de traduções ou do contexto ditatorial que fechou a porta para questionamentos e teorias revolucionárias e libertadoras.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), ou Lei nº 9.394/1996, a educação infantil foi vislumbrada como nível primordial da educação básica, ficando a cargo dos municípios. Em 1998, foi elaborado o *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (RCNEI), documento que tem direcionado o trabalho com crianças de 0 a 6 anos com o intuito de organizar os parâmetros da educação infantil, de forma a integralizar o cuidar e o educar, sendo este um grande desafio para essa etapa da educação. Desse modo, faz-se importante evidenciar que todos os envolvidos no processo vislumbram a adequação das ideias propostas pelo documento a fim de evitar que elas fiquem retidas no papel.

O RCNEI é composto de três volumes que retratam a importância do trabalho a ser executado com as crianças, promovendo formação social



e pessoal, conhecimento de mundo, identidade, autonomia, movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. Possibilita-se, assim, uma prática educativa integral e global. Dessa maneira, pensar a possibilidade de ensino remoto na educação infantil faz-se perceptível como um retrocesso perante os educadores e pesquisadores da educação infantil.

O prefácio da obra *Imagens da formação docente: o estágio e a prática educativa*, escrito por Selma Garrido Pimenta (2019), apresenta a visão do conglomerado financeiro que defende efetivamente um ensino tecnicista ante um ensino crítico e reflexivo. De acordo com essa parcela que vem dominando os órgãos governamentais, responsáveis pela elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores, o que tem faltado na constituição desses profissionais é mais prática e menos teoria. Na visão dos empresários que têm gerido a educação brasileira, o ensino não passa de uma fonte de renda e, como tal, não precisa de professores pensantes, mas sim de meros reprodutores de métodos produzidos por estes que encontraram na educação um excelente capital (Pimenta, 2019).

Com isso, defendem um processo educativo alienado em que práticas conteudistas que não levam em consideração o sujeito, não compreendem nem trabalham sua realidade, não respeitam nem valorizam sua cultura, apenas reproduzem um conhecimento pré-projetado como se este fosse universal e a história fosse linear. A educação proposta pelo conglomerado financeiro estrutura-se pela transmissão de conhecimento e comprehende o aluno como um sujeito passivo. Pauta-se em concepções tecnicistas e tradicionais que salientam o aprender pela repetição, memorização e reprodução, um conhecimento acrítico predefinido por um conjunto de pessoas como verdade universal e absoluta.

Tal fato já decorria no passado, mais precisamente nos anos 1970, período no qual a formação de professores era frágil e limitada, proporcionando uma educação bancária, tradicional e reprodutiva. É tal educação que se



tenta resgatar, retrocedendo historicamente. Conforme aponta Pimenta (2019, p. 14):

No discurso e nas ações dos privatistas o estágio assume relevância por ser, segundo eles, o lugar das práticas: de observar e reger aulas; falta a “prática” na formação de professores, onde há excesso de “teorias”, dizem; dizem ainda: por isso os responsáveis pelos baixos índices de aprendizagens no Brasil é culpa dos professores mal formados. Essa concepção foi formulada no início do século passado para as escolas normais, e se tornou predominante nos cursos de licenciaturas até os anos 70 daquele século.

Tal perspectiva é criticada e apontada como infrutífera e ineficiente por Pimenta (2019, p. 13):

Em oposição radical a essa concepção, entendemos que o professor é um profissional intelectual crítico-reflexivo e pesquisador de sua práxis e da práxis educativa que se realiza na escola e demais contextos nos quais se insere profissionalmente.

179

Ou, como aponta o renomado educador brasileiro Paulo Freire (1996, p. 47), ensinar “não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Segundo Paro (2010, 777):

Embora a atual configuração administrativa e didática da escola básica, que se mantém presa a paradigmas arcaicos tanto em termos técnico-científicos quanto em termos sociais e políticos, é preciso propor e levar avante uma verdadeira reformulação do atual padrão de escola, que esteja de acordo com uma concepção de mundo e de educação comprometida com a democracia e a formação integral do ser humano-histórico – e que se fundamente nos avanços da pedagogia e das ciências e disciplinas que lhe dão subsídios. Assim sendo, qualquer que seja o caminho que venham a tomar as políticas públicas dirigidas à superação da atual escola básica, há que se ter como horizonte uma administração e uma direção escolar que levem em conta a educação em sua radicalidade, contemplando sua especificidade como processo pedagógico e sua dimensão democrática como práxis social e política.

Ainda assim, o conglomerado financeiro procura instituir tal perspectiva, que não é proposta e defendida, por ignorância de tais avanços e críticas ao ensino tradicional tecnicista.

Há, sim, a consciência de que o conhecimento não se constrói assim; executa-se, porém, de forma planejada e com intenção clara e nítida. Hoje temos pensadores como Freire (1974), Vygotsky (1934), Piaget (1970) e Paro (2010), dentre outros, que questionam e apontam que o conhecimento não se constrói de tal forma; que tal método não é eficiente, conforme já apontamos aqui; que não só é menos eficiente quando se apoia em perspectivas ultrapassadas (e é isso que Marx traz à tona) como aliena-se propositalmente a educação, com o fim da manutenção do capitalismo. Para que continue a existir aqueles com educação emancipatória, destinados ao topo da pirâmide e que já se originam do topo, e que essa educação continue a formar tecnicamente mão de obra barata e capaz.

180

Com isso, vale ressaltar que o intuito do conglomerado financeiro está para além da formação desses profissionais, ou seja, fica evidente que cidadãos questionadores não fazem parte dos interesses da elite, que a obtenção de lucro para essa classe faz-se mais importante. Eles abrem as portas da educação pública para a inserção de práticas financeiras na escola, como consultorias e manuais de ensino prontos a serem seguidos, o que propicia uma educação sucateada, a carência da formação de educadores e, em consequência, uma deficiência para a formação crítica nas escolas.

Na contramão dessa vertente, defendemos, juntamente com Pimenta (2019), que o professor é um profissional intelectual, crítico-reflexivo e pesquisador de sua práxis e da práxis educativa. Ele assume o papel de questionador, mediando conhecimentos, reflexões e pesquisas a fim de contribuir com a formação de um sujeito crítico, que não apenas absorva um conhecimento pronto, sendo também possível tornar alunos, suas famílias e as escolas públicas protagonistas, empoderados, pensantes e críticos, com domínio dos contextos sociais e políticos que envolvem o ensino e suas vertentes (Pimenta, 2019).



Compreendemos que cabe ao professor contribuir para que o estudante se perceba no contexto em que está inserido e como ele influencia o indivíduo e o coletivo, ou seja, sua realidade. É, portanto, nesse processo dialético entre sujeito-sociedade que o educando se constitui ativamente em seu processo formativo como integrante da sociedade. E, para isso, é preciso que o professor tenha passado igualmente por um processo formativo crítico que lhe proporcione as condições que lhe cabem.

Quanto a essa formação, Pimenta (2019, p. 13) considera que o professor com uma formação sólida pondera o ato docente levando em consideração

amplo e sólido conhecimento dos contextos social e político que envolvem o ensino; sobre as realidades onde vivem seus alunos; com conhecimentos da teoria da educação e da pedagogia em conexão com a práxis pedagógica docente, para analisar, compreender e criar procedimento de ensino que assegurem às aprendizagens; para que sejam participantes ativos na reinvenção das práticas e das escolas [...].

181

Nesse contexto, percebe-se o quanto o papel do estágio é importante para desmystificar preconceitos e elevar o futuro professor ao contato com a realidade de comunidades e instituições públicas, da educação do país e das necessidades vividas pelos alunos.

[...] espaço fundamental da formação de professores, espaço de construção e reconstrução de práticas e locus privilegiado de reflexão dos estudantes, os quais passam a vivenciar e a refletir sobre os processos educativos, inseridos nos cenários dessas práticas. [...] institui-se como uma das ações formativas que possibilita a relação entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático e se ancora na compreensão do potencial da pesquisa para a construção do protagonismo e a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo educacional (Rosa; Sousa, 2019, p. 36).

Com isso, é perceptível, ao analisar o documento *Organização do estágio curricular obrigatório e não obrigatório* (Cepae, 2020) produzido pelo De-



partamento de Educação Infantil (DEI) do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae) da Universidade Federal de Goiás (UFG), que o estágio é um ato educativo e, como tal, necessita da participação do estagiário na equipe pedagógica da instituição. Com o intuito de experienciar ao máximo a realidade profissional exercida pelos docentes do centro educativo, que prezam por uma relação dialógica e dialética, de forma a contribuir para a formação desses estagiários com estudos, leituras e pesquisas, essa troca propicia uma qualificação na integração humana e profissional dos envolvidos.

Para a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico no DEI/Cepae, as crianças foram agrupadas em cinco turmas, a partir da faixa etária: “As crianças apontaram em suas falas a afinidade com diferentes animais. Por meio de votação, cada agrupamento escolheu a sua identidade. A partir daquele ano (2014) passamos a utilizar os nomes escolhidos por cada grupo etário” (Cepae, 2020, p. 15). Os grupos são os seguintes: Arara (1 ano a 1 ano e 11 meses), Lobo-Guará (2 anos a 2 anos e 11 meses), Tatu-Bola (3 anos a 3 anos e 11 meses), Jacaré (4 anos a 4 anos e 11 meses) e Dinossauro (5 anos a 5 anos e 11 meses). Quanto às atividades pedagógicas, são abordadas por áreas de conhecimento, sendo elas: Ciências da Natureza e Geografia da Infância; Jogos, Brinquedos e Brincadeiras; Artes e Linguagem.

Durante o primeiro momento do estágio, foi possível trabalhar acompanhando e analisando as propostas desenvolvidas pelo agrupamento Dinossauro. O estágio realizado no DEI/Cepae caracteriza-se como um componente curricular teórico-prático em que deve ser estabelecido um diálogo crítico com a realidade escolar. Configura-se um espaço formativo e de sensibilização dos estudantes para o exercício da docência, um momento de maior aproximação e compreensão da realidade profissional à luz dos aportes teóricos estudados, um componente curricular de caráter teórico-prático, um componente curricular integrante do projeto pedagógico

do curso, que considere seus objetivos, metodologia, acompanhamento e avaliação (Cepae, 2020).

O DEI/Cepae que conhecemos hoje foi inaugurado em 1989 com o objetivo de atender a demanda de alunos e funcionários da UFG, iniciando como creche. Em 2001, tornou-se campo efetivo do estágio curricular não obrigatório, sendo ampliado para a realização de estágio curricular obrigatório em 2006. Em 2013, tornou-se um órgão complementar do Cepae/UFG, passando a ser denominada de Unidade de Educação Infantil (UEI). Com isso, as vagas foram universalizadas através de sorteio público à comunidade em geral. Em 2014, a organização institucional passou de área para departamentos, nomeando-se o DEI que conhecemos.

Em concordância com a perspectiva do DEI/Cepae, Rosa e Sousa (2019) afirmam que o estágio do curso de Pedagogia na UFG tem a responsabilidade de criar, a partir da realidade da educação básica, um espaço para estudo, pesquisa e construção de conhecimentos da profissão docente, vivenciando processos de investigação e ação pedagógica no campo. No texto “O estágio do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás: a construção dos caminhos”, elas explicam o caminho para que o estágio se constitua com um caráter crítico, reflexivo e investigativo na UFG, e sistematizam as fases ou etapas de construção do processo da seguinte maneira:

Apreensão da realidade da escola como campo – objetiva a compreensão, a descrição e a análise do cotidiano escolar;

Elaboração do projeto de ensino e pesquisa – a partir da problematização das situações vivenciadas, definir o tema do projeto de ensino e pesquisa. A elaboração do projeto implica preparação teórica, em especial a respeito dos conhecimentos básicos de pesquisa, com o objetivo que o aluno desenvolva atitude investigativa;

Desenvolvimento do processo de ensino e pesquisa – execução da proposta de ensino na escola como campo envolvendo os aspectos descritos;



Relatório final do estágio – apresentação da intervenção docente na escola campo que evidencie as contribuições de todo o processo de investigação para a construção pessoal e coletiva da formação docente (Rosa; Sousa, 2019, p. 38-39).

Diante do exposto, é importante pensar ainda que passamos por um contexto pandêmico, submetidos a uma condição nacional de quarentena, o que interferiu na realização do estágio. Quanto à essa situação, foram sistematizadas diretrizes disponibilizadas pela Comissão de Estágio do Cepae, a partir da reunião realizada em 21 de agosto de 2020. Vale ressaltar que tais diretrizes foram construídas levando-se em consideração as legislações e resoluções que versam sobre a organização do estágio curricular, bem como as orientações constantes no Ofício Circular nº 42/2020 da Prograd/UFG e nas Resoluções Consuni nº 34/2020 e nº 33/2020.

Esses documentos esclarecem que o estágio curricular se realizará por meio da sistematização de atividades não presenciais, nas quais faz-se necessária a participação do professor orientador no processo. Além disso, pontua a inserção dos estagiários nas atividades elaboradas e realizadas pelo corpo docente do Cepae, de modo que seja possível acessar, problematizar e refletir em conjunto com o professor orientador do estágio e o corpo docente.

Quanto ao DEI/Cepae, o trabalho pedagógico foi desenvolvido de modo assíncrono, através do diálogo com as famílias por *e-mails*, *podcasts* semanais curtos e material visual (como álbum de fotografias e fólder informativos). Com o objetivo de manter o vínculo entre educandos e professores, buscou-se proporcionar momentos interativos, pedagógicos e culturais entre o Departamento, os educandos e suas famílias. Houve também momentos síncronos entre as crianças do grupo Dinossauro e o DEI/Cepae, por serem crianças maiores, e entre o DEI/Cepae e as famílias para debate e sugestões do processo pedagógico, bem como um trabalho de configuração e distribuição de *kits* elaborados com materiais escolares e recadinhos, promovendo interação entre professores e alunos.



O estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG, na modalidade de educação infantil, foi vinculado ao DEI/Cepae por escolha de campo nossa, dentre as possibilidades da rede pública. Iniciou-se em 2020 com o vislumbre de que se daria de forma presencial, estabelecendo um contato direto com os educandos e docentes do campo DEI/Cepae. Contudo, duas semanas após o início do estágio, a UFG decidiu pela suspensão do calendário acadêmico 2020 (Resolução Consuni nº 18/2020) por tempo indeterminado em virtude da pandemia do coronavírus (SARS-CoV-2) causador da Covid-19. Entretanto, em 14 de agosto de 2020, a UFG aprovou a oferta de ensino remoto emergencial (ERE) por meio da Resolução Consuni nº 34/2020, cujo Art. 1º dispõe que “[t]odas as atividades escolares da educação básica e acadêmicas da graduação referente a 2020/1 serão retomadas, a partir de 31/08/2020, no modo de ensino remoto emergencial (ERE), mediadas por uso de diferentes tecnologias”.

185

Diante desse momento, o Conselho Diretor do Cepae, em atendimento às resoluções institucionais, definiu pela oferta de atividades não presenciais, predominantemente por meio de atividades assíncronas (Cepae, 2020). Assim, o estágio obrigatório configurou-se nos diferentes agrupamentos com o uso das ferramentas tecnológicas para promover momentos assíncronos e síncronos, de acordo com a realidade de cada agrupamento.

A partir da retomada das atividades de forma remota, fizeram-se necessárias mudanças no intuito de vislumbrar o novo formato emergencial. Com intencionalidade em relação à manutenção de vínculo entre as professoras e as crianças, foi elaborado um trabalho remoto a partir de podcasts, vídeos, salas de aula virtuais no Google Sala de Aula, contação de histórias e fólder, encaminhados via mensagens por correio eletrônico, além de reuniões síncronas via Google Meet para os encontros com as famílias e crianças.

Como estagiárias, foi-nos oportunizado o acompanhamento das reuniões de planejamento a cada quinzena e do material elaborado para as crianças.



Além disso, houve oportunidades de acompanhamento de reuniões síncronas com os alunos que foram divididos em grupos e atendidos pelas professoras, em horários agendados, via Google Meet. Tais horários infelizmente não eram compatíveis com os horários de que dispúnhamos, pois o planejamento visava atender a realidade dos educandos e de suas famílias (conforme tabela de cronograma exemplificada a seguir). Apesar disso, debatia-se o retorno das famílias durante as reuniões das quais participamos.

Todo o trabalho buscou contemplar a realidade pandêmica planejada de forma cautelosa e com antecedência, para atender a realidade de professores e alunos com o objetivo de alcançar maior efetividade e participação no processo. Além disso, obtivemos acesso ao planejamento e aos materiais usados para construí-los e tivemos a oportunidade de dialogar e fazer sugestões sobre eles durante as reuniões, bem como de ouvir o retorno por parte das professoras com as quais discutimos a respeito do que poderia ser trabalhado em seguida.

186

É passível de reflexão que a educação infantil contempla uma dimensão para além da mediação pedagógica, tendo em vista uma maior dependência das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, levando-se em consideração o cuidar e o educar. A dimensão do cuidado na educação infantil inclui desde cuidados relacionados à higiene e à alimentação até uma dimensão afetiva, de socialização, empatia e necessidade de vínculo.

Cuidar também perpassa por questões relacionadas à afetividade entre o cuidador e quem é cuidado, pois o toque e o carinho colaboram para um desenvolvimento infantil saudável e de confiança recíproca. É um momento de troca de experiências, de olhares, de contatos e de estímulos agradáveis ou não. É uma maneira de entender o outro com suas singularidades e dar atenção para sua história, contribuindo de maneira positiva para sua evolução (Azambuja; Conte; Habowski, 2017, p. 172-173).

Ao pensar a atuação na educação infantil, é preciso considerar a criança em foco e as necessidades de cuidado e vínculo que possui, mas isso



não pode, de forma alguma, excluir a dimensão educativa do processo. Educar é propiciar à criança uma interação com o outro, uma vivência de mundo, respeitando sua bagagem cultural e propiciando um pleno desenvolvimento. Pensando-se na educação infantil, é possível perceber o educar a partir da contribuição para o desenvolvimento das capacidades e habilidades sensório-motoras, socioafetivas, simbólicas e cognitivas da criança, conforme prevê a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (Brasil, 2017, p. 23).

187

A partir disso, podemos distinguir educação infantil e ensino fundamental e estabelecer o papel da família, pois tal modalidade se desenvolve na relação e interdependência das duas funções, cuidar e educar. É distinta do ensino fundamental, e cabe pensar como se desenvolve o processo educativo e pedagógico nessa fase e o que ele implica.

Compreendemos que educação “é uma práxis social, por isso a necessidade de planejar e tornar esclarecidos os processos, os sentidos e os próprios estilos de ensinar, o que implica metamorfosear-se em ações coletivas e reconstrutivas da vida aprendente” (Azambuja; Conte; Habowski, 2017, p. 157). Para que isso seja realizado de modo eficiente, o planejamento é imprescindível. Mas o que é o planejar?

Planejamento é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento, levando-se em consideração a criança, sua bagagem cultural, suas necessidades, habilidades e, claro, faixa etária. Ao pensar o planejamento, é importante observar o espaço físico e suas limitações, os materiais, o tempo e tudo o que for necessário para proporcionar à criança uma experiência que a contemple em sua realidade, suas necessidades, dificuldades, capacidades e habilidades.



Ostetto (2000) afirma que o planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. E é por isso que não é uma forma!

Apesar disso, ao pensar o planejamento, cabe pontuar alguns aspectos essenciais que precisam ser destacados, como atentar para a ação docente, pois, segundo Zabalza (1998), é preciso que o professor, para desenvolver um elo com as crianças, tenha uma ação pedagógica de proximidade, manejo seguro, cordialidade. Zabalza aborda ainda a necessidade de considerar a organização física e a disposição dos espaços, se são amplos, abertos, circulantes e propícios para que as crianças brinquem, socializem, explorem e se divirtam. É também essencial que a linguagem seja oral, gestual, contextualizada e ubíqua. Segundo Zabalza (1998, p. 8), “[é] através da linguagem que se constitui o pensamento e a capacidade de decodificar a realidade e a própria existência [...] é uma capacidade de ressignificar e ainda transformar a realidade”.

188

É através do planejamento que se comprehende o que se pretende alcançar na realidade da criança, para que a ação docente não fique solta por obra da espontaneidade, mas vise mediar um conhecimento possível, de forma estruturante mas não inflexível, de forma norteadora mas não restritiva. Permite ainda que o pedagogo avalie e contemple o desenvolvimento real do processo de ensino-aprendizagem tendo em vista o idealizado, permitindo mudanças e reformulações. Para Rodrigues e Garms (2007, p. 3), as atividades “têm de ser planejadas para incitar um caminho estimulador que deixe evidente para o educador o que se quer expor para a criança, como obter e como avaliar o que de fato ocorreu”.

Analogamente a isso, foi possível perceber que o DEI/Cepae não impõe sua perspectiva sobre a criança, dando vazão à criatividade e disposição dela apresentada diante de cada atividade proposta. Essa questão foi perceptível em um encontro síncrono, que conseguimos acompanhar, cuja proposta era que a criança fizesse uma mímica mas ela queria desenhar. Então, uma das professoras alterou rapidamente a proposta para desenho, e a educanda e

as professoras desenharam e tentaram descobrir sobre o que se tratavam os desenhos. Isso demonstra que a professora permaneceu na linearidade do tema proposto, com a adivinhação, partindo dos desenhos e não dos gestos, promovendo uma ação pedagógica estruturada, mas não estanque.

A amplitude do planejamento abrange desde o espaço físico e a ação do professor, como já dito, até a sistematização de uma rotina estruturante para os alunos, o que permite o desenvolvimento da autonomia da criança. Para isso é preciso compreender a turma, sua idade e a necessidade de brincar, de se movimentar, de higiene e de alimentação.

Rodrigues e Girms (2007) entendem que planejar na educação infantil implica elementos essenciais, tais como: momentos livres, em que a criança tem liberdade de escolha e socialização, para brincar e se divertir livremente; momentos curtos, tendo em vista a idade de 0 a 5 anos e 11 meses que possuem uma capacidade de concentração curta e foco limitado, e isso precisa ser considerado; momentos de jogos e de motricidade global, considerando-se ser o momento culminante do desenvolvimento cognitivo; momentos de atividades dirigidas que permitam trabalhar determinados conteúdos e habilidades, sendo em grupos maiores ou menores ou até mesmo individuais; por fim, momentos mais tranquilos e individualizados para descanso.

Estipular uma rotina que estruture o trabalho docente faz parte do processo de planejamento e é essencial para a educação infantil, tanto para organizar o trabalho pedagógico e orientar os professores como para proporcionar segurança e estrutura sequencial e previsível às crianças, facilitando uma organização interna e a aquisição da independência.

A rotina estruturante é como uma âncora do dia-a-dia, capaz de estruturar o cotidiano por representar para a criança e para os professores uma fonte de segurança e de previsão do que vai acontecer. Ela norteia, organiza e orienta o grupo no espaço escolar, diminuindo a ansiedade a respeito do que é imprevisível e desconhecido e otimizando o tempo disponível do grupo. A construção da rotina do grupo é um exercício disciplinar que envolve



prioridades, opções, adequações às necessidades e dosagem das atividades (Proença, 2004, p. 5 *apud* Rodrigues; Girms, 2007, p. 6).

Apesar da complexidade que o planejar abrange, há determinadas vias que podem orientar as possíveis escolhas do como planejar, não como molde, mas como orientação. Ostetto (2000) classifica as possíveis estruturas de planejamento fundamentadas em sua base – por exemplo, planejamentos que são realizados a partir de listagem de atividades, datas comemorativas, áreas do desenvolvimento, áreas de conhecimento e temas. São exemplos de eixos que podem orientar a ação pedagógica, porém, independentemente de qual seja escolhido, todos são passíveis de reflexão e dificuldades que precisam ser pensadas e articuladas dependendo da autonomia e formação do professor para trabalhar determinadas limitações que o planejamento proponha.

Partindo desse pressuposto, é indispensável que se compreenda a realidade da criança, tendo em vista suas capacidades e habilidades em desenvolvimento. Ponderando-se a realidade pandêmica em que nos encontrávamos à época, no agrupamento Lobo-Guará, que acompanhamos, optou-se, em conjunto com as famílias, por reuniões síncronas e propostas de atividades quinzenais, acompanhadas de sugestões de material cultural denominado “dica do lobo”. Este propunha às famílias conteúdos enriquecedores e que possibilitam ampliar o debate e problematizar questões de forma a complementar o trabalho pedagógico desenvolvido. Isso foi resolvido após várias tentativas diferentes e considerando-se os retornos das famílias a cada tentativa, de forma a reformular as propostas, sempre que necessário, para atender às capacidades das crianças, seja em relação à duração das reuniões (levando-se em consideração a capacidade de concentração e interesse dos educandos), seja em relação aos horários, considerando-se a realidade das famílias para realizar o acompanhamento efetivo.

Quanto ao planejamento no DEI/Cepae, foi possível observar que as professoras se orientam por temas, escolhidos e planejados a partir das



sugestões propostas durante as reuniões, bem como problematizados e trabalhados por, em média, três a cinco propostas, através dos meios já mencionados. A partir daí, os professores estruturam a atividade, o(s) objetivo(s), a metodologia, os materiais e a avaliação através da discussão coletiva, sendo atribuídas funções posteriores ao debate em que fomos convidadas a opinar, sugerir e observar para melhor compreensão do trabalho. Dentre essas funções podemos citar a elaboração do fólder da atividade, instrução para a família, vídeo das professoras, edição do vídeo, “dica do lobo” e quadro de encontros síncronos, dentre outras. Tais encaminhamentos propõem e orientam a ação pedagógica com antecedência e uma interação coletiva para a elaboração do planejamento, que é construído e elaborado em conjunto.

De acordo com Hoffman (2017), a avaliação na educação infantil parte do acompanhamento, da observação atenta e investigativa do modo de agir da criança, de suas brincadeiras e expressões, sem impor as expectativas do educador sobre elas. Pensa-se a avaliação como sendo processual e contínua, frequentemente proposta no trabalho pedagógico crítico-reflexivo por ressaltar a interação e o desenvolvimento através do processo proposto por Vigotski (1934) e Piaget (1971). A avaliação dentro da perspectiva crítica leva em consideração os conhecimentos prévios que a criança possui através de sua vivência, sem compreendê-la como uma *tabula rasa*, mas como um sujeito em desenvolvimento. Pretende-se compreender, então, qual é o nível inicial de conhecimento sobre respectivo tema ou qual a capacidade inicial em relação à capacidade final ou o conhecimento construído durante o processo pedagógico de mediação. Em suma, visa-se compreender como o trabalho pedagógico contribuiu, o quanto contribuiu, o que contemplou ou não contempla, assim como os possíveis pontos de melhoria, ou seja, além de compreender e situar o desenvolvimento do educando, visa-se pontuar o trabalho pedagógico e orientar a prática do professor, possibilitando que a ação docente seja mais efetiva. O conhecimento em relação

à realidade dos alunos e ao planejamento feito sobre esse conhecimento também é um processo de construção.

Ao compreender isso, a metodologia de avaliação não pode nem deve ser um único exame ou avaliação, escrita ou oral, de um único momento, mas uma observação continuada da produção dos alunos, assim como de suas ações, durante o momento de convivência e interação através do qual se produz o conhecimento.

A avaliação que o DEI/Cepae e as profissionais com as quais trabalhamos adotam, de igual modo, contém a perspectiva de avaliação processual e contínua. Quanto à educação infantil, trata-se de um momento que, como vimos, não é propício à alfabetização ou ao ensino sistemático de conteúdos escolares, mas constitui um ambiente de socialização e inserção na sociedade e de contato com conceitos básicos, além de apreensão da sociedade. A BNCC (Brasil, 2017, p. 36) compreende a educação infantil da seguinte forma:

192

Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar [...] como a socialização, a autonomia e a comunicação.

Durante o estágio no DEI/Cepae, houve o diálogo a respeito da avaliação das atividades das crianças, o seu envolvimento com o que era proposto e seu interesse com os respectivos temas. Há ainda uma lacuna a respeito de como foram avaliados os alunos e sua compreensão dos temas problematizados, cabendo ainda as perguntas: como surgiu a demanda para determinado tema? Qual foi a compreensão final do aluno? Em relação aos conhecimentos prévios, o que há de diferente em sua compreensão de mundo? Qual conhecimento foi construído com aquele processo? Qual conhecimento



era pretendido, mas não foi alcançado? Qual o desenvolvimento ideal e real do planejamento? Adotou-se uma visão crítica do planejamento em si e situou-se o desenvolvimento desejado e real do aluno, para, como dito anteriormente, dar suporte e orientar a ação pedagógica *a posteriori*.

Com o estágio, foi possível vivenciar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas educadoras do DEI/Cepae, as quais trabalharam em uma realidade de pandemia, com turmas de crianças muito pequenas, o que dificultou a mediação pedagógica por meio de recursos disponíveis. Houve, por exemplo, a dificuldade de concentração de um educando para aulas síncronas frequentes, de exercer o cuidado da educação infantil a distância e de realizar a manutenção do vínculo, dentre outras dificuldades que foram impostas à realidade de mediação das professoras.

Apesar disso, concluímos que o DEI/Cepae, em conjunto com as famílias, desenvolveu meios de manter o vínculo, atividades pedagógicas, planejamento e trabalho com temas complexos através dos recursos tecnológicos compatíveis com a realidade das famílias e idade das crianças, além de disponibilizar materiais para atender a demanda das famílias para a realização das atividades em casa. Além disso, os horários de atendimento para as famílias do grupo Lobo-Guará foram escolhidos de acordo com as realidades das famílias, com agendamento para atendê-las de forma flexível e receptiva.

No entanto, como estagiárias sentimos falta do contato direto com as crianças e suas famílias, de forma que partes do trabalho desenvolvido ficaram soltas e desconexas em relação ao todo, gerando ainda uma insegurança para uma participação ativa no processo de planejar ou de contribuir com o processo, finalidade para a qual o estágio se institui. Tornou-se ainda mais difícil avaliar o desenvolvimento do ensino, da efetividade do planejamento e dos nossos pontos de melhoria na ação pedagógica.



## Referências

ARIÈS, Philippe. *História social da infância e da família*. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

AZAMBUJA, Paula L.; CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. O planejamento docente na educação infantil: metamorfoses e sentidos ao aprender. *Pesquisa em Foco*, São Luís, v. 22, n. 2, p. 157-178, jul./dez. 2017. Disponível em: [https://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA\\_EM\\_FOCO/article/view/1503/1166](https://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO/article/view/1503/1166). Acesso em: 26 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF, 1998. v. 1.

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (CEPAE). *Diretrizes para a realização do estágio curricular obrigatório e não-obrigatório no cenário de excepcionalidade pandêmica*. 2020. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1gnlZjqDbgKQoQlU99XbTKJlOUJWrRldoutP2Ll0Rh48/edit>. Acesso em: 7 out. 2020.

194

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito & desafio – uma perspectiva construtivista*. 45. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

OLIVEIRA, Zilma M. R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo, 2002.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). *Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios*. Campinas, SP: Papirus, 2000. v. 1.

PARO, Vitor H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PIAGET, Jean W. F. *Epistemologia genética*. Tradução de Nathanael C. Caixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1971.



PIMENTA, Selma G. Prefácio. In: SUANNO, Marilza Vanessa R.; SILVA, Carlos C.; SOUSA, Luciana F. E. C. P. (org.). *Imagens da formação docente: o estágio e a prática educativa*. Anápolis, GO: Ed. UEG. 2019. p. 11-21.

RODRIGUES, Sílvia Adriana; GARMS, Gilza Maria Z. Intencionalidade da ação educativa na Educação Infantil: a importância da organização do tempo e do espaço das atividades. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 14, n. 15, p. 123-137, jan./dez. 2007.

ROSA, Dalva Eterna G.; SOUSA, Luciana F. E. C. P. O estágio do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás: a construção dos caminhos. In: SUANNO, Marilza Vanessa R.; SILVA, Carlos C.; SOUSA, Luciana F. E. C. P. (org.). *Imagens da formação docente: o estágio e a prática educativa*. Anápolis, GO: Ed. UEG. 2019. p. 33-55.

ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.



# **A importância da práxis educativa para a formação da criança na educação infantil**

Caroline Borges Mendes  
Fabiane Lopes de Oliveira  
Ana Rogeria de Aguiar

O presente texto foi elaborado no percurso da disciplina de estágio em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental III e IV, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). Com especificidade e foco na educação infantil, o estágio teve como campo o Departamento de Educação Infantil (DEI) do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae). Este texto visa discutir as especificidades desse estágio, perpassado pelo momento pandêmico causado pelo novo coronavírus. Dessa forma, traz como bojo a perspectiva do DEI/Cepae acerca da importância da práxis educativa, assim como da formação do professor que atuará nesta etapa. Além disso, aborda-se também a concepção de criança e infância, traçando um paralelo entre o ideal da prática do estágio, da intencionalidade, das atividades e dos planejamentos para a educação infantil, temas desenvolvidos por autores como Aguiar e Souza (2020), Barbosa, Alves e Silveira (2017), Pimenta (2019a, 2019b), Azambuja, Conte e Habowski (2017), Luguese e Volpini (2018), Ostetto

(2000) e Rodrigues e Garms (2007), e as supervisões do DEI/Cepae no agrupamento Dinossauro.

O trabalho pedagógico do DEI/Cepae é organizado coletivamente e suas ações do cotidiano fundamentam-se em discussões teóricas que consideram a criança como sujeito histórico e de direitos, e a infância como etapa específica do desenvolvimento humano, que foi construída histórica, social e culturalmente pelos diferentes grupos humanos em diferentes contextos.

Dessa forma, os princípios do trabalho pedagógico do DEI/Cepae alicerçam-se na abordagem histórico-cultural, em fundamentos teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Segundo essa abordagem, há uma preocupação em oportunizar uma formação baseada no desenvolvimento social, afetivo, cognitivo e cultural, focando aspectos como a consciência e as diferentes áreas do conhecimento. Ou seja, o DEI/Cepae busca, por meio da abordagem histórico-cultural, a realização e efetivação da práxis, fazendo com que a criança sistematize conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade ao trazer para o cotidiano saberes críticos e reflexivos.

Portanto, essa etapa primordial da infância possibilita uma abertura de conhecimentos e aprendizagens pautadas também em uma convivência coletiva, pelo processo de integração e conscientização marcado pela intensa interação entre as professoras e as crianças, por meio de atividades e brincadeiras feitas de forma livre, lúdica e pedagógica, contribuindo para sua criatividade e formação integral. Dessa maneira, a educação infantil constitui-se como um espaço diferenciado das outras etapas de ensino, por se caracterizar pela forte interação social, pela indissociabilidade entre o cuidar e o educar e pela ludicidade, em que se possibilitam experiências estéticas, sensíveis e significativas. As crianças possuem uma maneira particular de aprender e socializar, com tempo de concentração limitado, em que as propostas, a organização e a metodologia se dão de forma diferenciada.



A educação infantil possui suas especificidades e, nesse sentido, ocorreram algumas mudanças nas políticas públicas, nas organizações, nas práticas e nas propostas pedagógicas da educação infantil ao longo da história, passando-se a reconhecer as capacidades e as necessidades dessa fase. Barbosa, Alves e Silveira (2017) comentam que a educação infantil revela em sua história um processo longo e lento de conquistas, reconhecimentos, estudos, pesquisas, reivindicações e movimentos sociais. Assim, as autoras elucidam que, mesmo com as conquistas e obtenções de direitos, a educação infantil ainda tem muito o que alcançar. Desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, ou Lei nº 9.394/1996, busca-se consolidar, de forma efetiva, a defesa dos direitos estabelecidos no âmbito da lei.

Posto isso, de acordo com Barbosa, Alves e Silveira (2017), foi apenas a partir da década de 1990 que se teve uma maior preocupação em relação à formação de professores e à constituição do campo da educação infantil como direito da criança, garantida pela Constituição Federal (Brasil, 1988). A LDB, dessa forma, assume a educação infantil como a primeira etapa da educação básica. Assim sendo, com a aprovação da LDB, foi exigido que, para atuar com crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas, o professor deveria ter formação superior, demonstrando, assim, uma maior preocupação com essa fase.

Em referência ao estágio curricular supervisionado da FE/UFG, temos como princípio norteador a relação teoria e prática, atrelada à práxis educativa. Ou seja, baseia-se no princípio formativo no estágio, que é o ensino com pesquisa utilizando a capacidade investigativa. Dessa forma, a pesquisa, a escrita acadêmica e a capacidade investigativa fundamentam a práxis educativa. Posto isso, é importante que se tenha esse recorte teórico no primeiro momento do estágio obrigatório, para que os estagiários possam entender por meio da práxis a forma de se pensar criticamente, refletindo sobre os conceitos teóricos ensinados na faculdade e buscando articulá-los na prática dentro da escola campo.

O primeiro momento do estágio da FE/UFG é respaldado por estudos teóricos, observações e levantamento de questões norteadoras, tanto para a elaboração das ações/regências quanto para estudar e compreender o funcionamento da instituição/campo e como se faz a articulação com a prática e o cotidiano da instituição. No segundo momento do estágio obrigatório, ocorre a experiência de relação entre teoria e prática gerativa de práxis transformadora, possibilitando ao estagiário fazer a articulação com o conhecimento adquirido ao longo de sua formação e o momento vivido, por meio da participação no planejamento e nas regências na instituição/campo com as crianças. Dessa maneira, [o] Estágio Curricular Supervisionado contribui para a desconstrução de mitos e preconceitos, ao possibilitar que os estudantes tenham o seu olhar instrumentalizado com teorias que lhes permitam uma análise crítica fundamentada das situações do ensino em seus contextos.

199

Na instituição/campo, encontramos diversos desafios que colocam em questão princípios de igualdade e ética. É nesse ambiente escolar que os estagiários da FE/UFG debatem e discutem a práxis educativa e emancipatória. Os professores supervisores têm como papel fundamental orientar essa relação teórico-prática, estabelecendo interfaces e observações teóricas e promovendo o diálogo crítico-reflexivo entre professor e criança. Portanto, é necessário que a instituição/campo possibilite e promova práticas docentes que efetivem o trabalho pedagógico do estagiário como professor, pois, ao assumir uma sala de aula, o estagiário torna-se pertencente àquele espaço, podendo contribuir científicamente para esse momento. Por isso, é importante um projeto de pesquisa bem elaborado para se pensar e refletir criticamente sobre o cotidiano, estabelecendo uma relação mútua com a práxis. Assim, conforme Pimenta (2019b, p. 17-18) em seu prefácio:

formulamos a proposta de que o estágio seja realizado com e como pesquisa, nos cursos de licenciatura de modo a que façam “do campo



da Educação Básica um espaço de problematização, análise crítica e sistematização dos conhecimentos produzidos por seus agentes no enfrentamento dos problemas decorrentes da contradição que persiste entre a formação acadêmica recebida e a realidade da escola onde atuam”, conforme Romanowski; Martins (2015, p. 151).

No estágio do DEI/Cepae, busca-se ter no ambiente de estudo “a presença de 01 (um) docente efetivo ou substituto, 01 (um) bolsista de ensino e 01 (um) acadêmico/acadêmica do estágio curricular não-obrigatório” (UFG/Cepae, 2020, p. 14). Ou seja, estão presentes indivíduos participativos e colaborativos no processo de ensino-aprendizagem. O estágio curricular supervisionado no DEI/Cepae proporciona diversas vivências formativas tanto para o estagiário da FE/UFG quanto para os demais membros da instituição/campo. Assim, é imprescindível a presença de elementos teóricos para compor as temáticas das atividades presenciais, além de trazer esses conhecimentos para o cotidiano das crianças, estabelecendo sempre uma relação de teoria e prática, como um espiral.

Contudo, em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria nº 343, suspendeu as atividades presenciais e instituiu que estas fossem substituídas por aulas digitais enquanto perdurasse a pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2). Ante essa tomada de decisão, o DEI/Cepae precisou reorganizar-se, não tendo partido dele e dos professores a iniciativa e o intuito de prosseguir com as atividades remotas. A UFG também suspendeu as aulas presenciais de março a agosto, retomando-as de forma síncrona e assíncrona a partir de 31 de agosto, por meio de decisão estabelecida pelo Conselho Universitário (Consuni).

Dessa forma, durante o período de pandemia vivenciado, essas relações tornaram-se estreitas, em que o contato visual entre crianças e professores não foi estabelecido de maneira tão efetiva como se espera da educação infantil. Além disso, surgiram diversos desafios para se pensar o ensino remoto, de forma a abranger todos os estudantes, para que aprendessem



os saberes transmitidos de forma crítica e reflexiva, contemplando todas as áreas do conhecimento. Nesse sentido, as professoras do DEI/Cepae, dos cinco agrupamentos, produziram materiais e atividades educativas não presenciais a partir dos eixos estabelecidos nos respectivos planos de ensino e de trabalho, relacionando teoria e prática e buscando estabelecer conexões críticas. Este foi um momento em que professores e crianças estiveram em constante aprendizado. Dessa maneira, o DEI/Cepae (2020, p. 18) estabeleceu que

[o] planejamento pedagógico destas Áreas de Conhecimento está organizado como um Plano de Ensino, de forma que deve constar neste documento a especificidade de cada área, de forma a apresentar os conhecimentos que lhe são característicos e, atrelado a isto, as metodologias a serem desenvolvidas para promover a socialização dos mesmos.

201

A Instrução Normativa nº 1/2020 (UFG; Cepae, 2020b), do Conselho Diretor do Cepae, unidade específica de educação básica da UFG, discorre por meio de dezesseis artigos sobre como acontecerá a modalidade do ensino remoto nesse período pandêmico. Segundo a Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, do MEC, as aulas presenciais seriam substituídas por aulas em meios digitais enquanto durasse a pandemia, sendo oportunizadas

as especificidades da Educação Básica em seus diferentes níveis de ensino, ofertados pelo CEPAE-UFG, a formação social e formação inicial e continuada de professores e o atendimento à Educação Básica, em uma perspectiva de educação inclusiva (UFG; Cepae, 2020b, p. 2).

Dispõe-se, assim, de um princípio formativo pautado na articulação e na indissociabilidade entre a pesquisa, o ensino e a extensão. Dessa forma, segundo o artigo 3º da Instrução Normativa nº 1/2020:

Entende-se por Ensino Remoto toda forma alternativa e temporária de desenvolver os componentes curriculares previstos no Projeto

Político de Curso do CEPAE-UFG, por meio de estratégias didáticas de caráter não presencial, destinadas a minimizar os prejuízos causados pela impossibilidade de oferecimento presencial (UFG; Cepae, 2020b, p. 3).

No que se refere aos artigos, os docentes responsáveis pelo calendário e por ministrar o ensino remoto deveriam indicar a infraestrutura mínima necessária, os materiais que seriam utilizados no decorrer desse período, assim oferecendo orientações a respeito das atividades, acompanhando os estudantes e fazendo as adaptações necessárias para englobar os alunos na educação especial. Além disso, foi recomendada a compressão da carga horária, levando em consideração a flexibilização e o tempo de exposição das telas recomendado pela Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP). Ademais, as atividades deveriam ser assíncronas, até que todas as crianças pudessem ter acesso às atividades síncronas, garantindo

202

I. acesso universal estabelecido a partir de diagnóstico e organização/adaptação às possibilidades dos estudantes e de suas famílias; II. roteiros de ensino personalizados, a partir das necessidades, realidades e possibilidades dos estudantes; III. elaboração e disponibilização de materiais impressos aos estudantes e/ou às suas famílias com dificuldades de acesso às ferramentas tecnológicas; IV. oferta de atividades assíncronas, regulares em relação aos objetos de conhecimento, de acordo com a disponibilidade tecnológica e a partir de orientações para organização das rotinas diárias e mediação das atividades, conforme Art. 3, § 2º; V. quando autorizada, a realização de atividades síncronas, regulares em relação aos objetos de conhecimento, de acordo com a disponibilidade tecnológica e a partir de calendário estabelecido entre professores, estudantes e famílias, conforme Art. 3, § 2º (UFG; Cepae, 2020b, p. 4).

De acordo com a Resolução Cepec nº 1.539, de 6 de outubro de 2017, “o estágio caracteriza-se como um componente curricular teórico-prático, em que deve ser estabelecido um diálogo crítico com a realidade escolar” (*apud* DEI/Cepae, 2020, p. 23). Assim, a todo momento, os docentes da



escola campo buscam sistematizar conhecimentos teóricos advindos de saberes práticos, colaborando com o diálogo de reflexão crítica e com o propósito dos alunos de estabelecer uma comunicação direta com a realidade vivida. Para isso,

o DEI/CEPAE apropria-se da filosofia materialista histórico-dialética, da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica para sistematizar intencionalmente o trabalho pedagógico, objetivando materializar o par dialético “cuidar e educar” específico da Educação Infantil (DEI/Cepae, 2020, p. 10).

Posto isso, podemos considerar que o DEI/Cepae, juntamente com a FE/UFG, são espaços que se relacionam mutuamente, buscando o diálogo constante entre alunos, professores e estagiários. Para que esse diálogo se consolide, é de suma importância que se estabeleça a relação teoria e prática, para que o indivíduo inserido na práxis educativa possa refletir e pensar criticamente a realidade. Dessa forma, podemos concluir que

203

o desenvolvimento do pensamento autônomo dos estagiários no projeto de estágio da FE-UFG é estimulado a partir da vivência de práticas pedagógicas e da problematização dessas práticas, tendo a pesquisa como método de formação e de desenvolvimento de postura e habilidades investigativas. O estágio, portanto, representa um espaço de compreensão e problematização da realidade observada, fundamentada nos estudos teóricos produzidos no campo educacional (Suanno *et al.*, 2019, p. 36).

Partindo-se dessa concepção de estágio no DEI/Cepae, as atividades desenvolvidas nesses espaços educacionais desdobram-se por meio de perspectivas e ações, que ocorrem e se desenvolvem dentro da história e de contextos que se articulam. Posto isso, considerando-se o texto “O planejamento docente na educação infantil: metamorfoses e sentidos ao aprender”, de Azambuja, Conte e Habowski (2017), entende-se que, no início, as creches surgiram como uma medida assistencialista, com o



intuito de cuidar das crianças enquanto os pais trabalhavam, não tendo uma preocupação com a questão da educação pedagógica propriamente dita. Os educadores, que não possuíam uma formação específica para essa função na época, juntamente com a população, começaram a entender a importância de atentar para essa etapa da infância de maneira mais específica, com a publicação do *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: diretrizes para uma unidade curricular* (RCNEI) em 1998 (Brasil, 1998). Posto isso,

[é] necessário um envolvimento afetivo e um comprometimento profissional diferente daquele estabelecido com as demais turmas do ensino fundamental e médio, porque implica uma epistemologia curiosa que integra projetos concretos (de uso e experimentação) e significação dos mundos das crianças e das inter-relações que emergem dos contextos (Azambuja; Conte; Habowski, 2017, p. 7).

204

Para Luguese e Volpini (2018), a formação de professores para a educação infantil é de fundamental importância, pois é esse professor que irá atuar e contribuir para a formação e o desenvolvimento dos sujeitos, em relação tanto às suas capacidades sociais e afetivas quanto às questões culturais e intelectuais. Portanto, os professores são considerados os principais mediadores da cultura e dos conhecimentos escolares. A educação constitui um agente transformador e que contribui para o desenvolvimento das pessoas e, por conseguinte, da sociedade.

É durante esse processo de formação que as qualidades éticas, intelectuais e afetivas que constituem um ser humano e por conseguinte o profissional da educação, são desenvolvidas e aprimoradas, para que assim, esses atributos possam ser cultivados nos alunos. Portanto, o professor tem um papel decisivo nesta etapa, o de contribuir para que o aluno supere suas dificuldades, sejam elas sociais, econômicas ou físicas, tendo de recorrer a competências e habilidades pedagógicas diversas e a qualidades humanas, como humildade, paciência e empatia (Luguese; Volpini, 2018, p. 5).



Assim sendo, o professor precisa estar preparado para enfrentar um mundo globalizado e tecnológico que está em constante movimento e transformação. Além disso, precisa ter um olhar treinado, com base teórica, para perceber de forma crítica e atuar em sala de aula com os alunos, ao fazer uma leitura dessa realidade que perpassa esse ambiente e suas especificidades e particularidades. Levando-se em consideração o contexto histórico da formação docente,

[e]ntende-se então, que a formação docente passa por uma transição, entre apenas cuidar da criança, passando a inseri-la na educação básica, de modo a desenvolvê-la nos aspectos sociais, físicos, emocionais e educativos. Tendo em vista essa passagem, o profissional da educação tem grande responsabilidade em comprometer-se com esse indivíduo e auxiliá-lo no seu pleno processo de desenvolvimento, durante os anos iniciais da educação (Brasil, 1998 *apud* Luguese; Volpini, 2018, p. 7).

205

De acordo com as autoras, o professor deve acolher as vivências e experiências familiares das crianças, partindo de seus conhecimentos prévios para ampliá-los, expandindo seus saberes, habilidades e aptidões, como as de socialização, comunicação, autonomia, criatividade, expressão e criticidade. Dessa forma, busca-se contemplar um perfil emancipatório e autorreflexivo, em que a criança se desenvolve social, afetiva, física, cognitiva e culturalmente.

Segundo Ostetto (2000), o planejamento é um momento de reflexão, de atitude crítica em relação ao trabalho docente, sendo um instrumento para orientar a prática pedagógica. Posto isso, planejar “é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para com o grupo de crianças” (Ostetto, 2000, p. 2). De acordo com Ostetto (2000), a “forma”, a estrutura do planejamento, não seria o mais significativo do processo, pois, para a autora, importam as bases e os princípios que sustentam e organizam o que será trabalhado. O plane-



jamento também pressupõe uma visão de mundo, escolhas, uma atenção e capacidade para identificar e perceber as necessidades das crianças e da realidade que as cerca. A autora reflete sobre algumas questões interessantes a respeito das concepções e intencionalidades por trás de algumas escolhas e práticas pedagógicas. Por exemplo, o planejamento baseado em listagem de atividades apresenta um caráter simplista e rudimentar cuja finalidade parece se traduzir em preencher o tempo das crianças, não tendo como base norteadora princípios educativos nem intencionalidades definidas, considerando a criança como um ser passivo. Atribui-se a esse espaço uma função assistencialista, mais moral que intelectual.

O planejamento baseado em datas comemorativas é direcionado pelo calendário, em que as atividades são feitas e escolhidas com base nesses dias comemorativos. Geralmente exaltam-se “heróis e vencedores”, ignorando outras faces da história, passando um conhecimento fragmentado, superficial e empobrecido. O planejamento baseado em aspectos do desenvolvimento tem como preocupação questões como o desenvolvimento físico motor, afetivo, social e cognitivo, deixando à parte questões que envolvem a construção do conhecimento e da aprendizagem e trazendo como princípio norteador uma criança ideal, desconsiderando aquela historicamente constituída com suas especificidades. O planejamento baseado em temas, como o nome já revela, é feito por meio de temas, que se tornam o eixo que irá conduzir o trabalho e as atividades com as crianças, constituídas muitas vezes como forma sem levar em consideração seus interesses.

O planejamento baseado em conteúdos organizados por áreas de conhecimento articula-se com a etapa posterior, trazendo como norte a língua portuguesa, a matemática, as ciências sociais e as ciências naturais. Em relação ao planejamento, incluindo bebês, visa à construção do conhecimento por meio do respeito, da interação e da afetividade. A postura do educador torna-se fundamental para nortear as atividades. Segundo Ostetto (2000, p. 16): “A atividade educativa da creche também inclui o



que se passa nas trocas afetivas entre adultos e as crianças, durante o banho, às refeições, no horário de entrada e em outras situações". Podem-se estabelecer, assim, experiências significativas, ampliando seu repertório. Para planejar, seria ideal conhecer a criança, tendo também como eixo a interação, a linguagem e a brincadeira.

[...] planejar na educação infantil é planejar um contexto educativo, envolvendo atividades e situações desafiadoras e significativas que favoreçam a exploração, a descoberta e a apropriação de conhecimento sobre o mundo físico e social. Ou seja, nesta direção o planejamento estaria prevendo situações significativas que viabilizem experiências das crianças com o mundo físico e social, em torno das quais se estruturam interações qualitativas entre adultos e crianças, entre crianças e crianças, e entre crianças e objetos/mundo físico (Ostetto, 2000, p. 16).

De acordo com Rodrigues e Girms (2007), o trabalho pedagógico pressupõe uma intencionalidade e concepção, ou seja, um norte a ser utilizado como guia para desenvolver as atividades com as crianças. Isto posto, deve-se levar em consideração o fator cuidar/educar, que na educação infantil se evidencia de forma mais determinante. Em vista disso, questões como alimentação, higiene, momentos de interação social, de exploração e de brincadeiras, que se constituem como experiências e oportunidades de aprendizado, contribuem para a formação do sujeito dentro do ambiente escolar. Ainda sobre cuidado e educação, Rodrigues e Girms (2007, p. 4) afirmam:

Cuidar quer dizer, em grande parte, efetuar atividades dirigidas para os cuidados primários: higiene, sono e alimentação. Assim, cuidar inclui preocupações que vão desde a organização dos horários de funcionamento da creche, compatíveis com a jornada de trabalho dos responsáveis pela criança, passando pela organização do espaço, pela atenção aos materiais que são oferecidos como brinquedos, pelo respeito às manifestações da criança, até à consideração de que a creche não é um instrumento de controle da família. Compreender



os cuidados desta forma ajuda-nos a ver a sua indissociabilidade de um projeto educativo voltado para a criança pequena.

Assim sendo, os projetos diferenciam-se dependendo das concepções trazidas. Como elucida Wallon (1981 *apud* Rodrigues; Garms, 2007, p. 4), por um lado, defende-se a concepção de que é importante para a formação do sujeito transmitir ideias e costumes, e, por outro, que é mais necessário e suficiente desenvolver “potencialidades e aptidões inatas dos indivíduos”. Todas essas questões que norteiam as crianças influenciam sua formação como sujeito.

Essa experiência cultural, no entanto, não ocorre sem a presença de um ambiente de cuidados, de uma experiência afetiva e de um contexto material que lhe ofereça sustentação, um ambiente que favoreça e promova o pleno desenvolvimento infantil nos aspectos: sensório-motor, sócio-afetivo, simbólico e cognitivo, que estão presentes simultaneamente na atividade infantil, que é global e indivisível (Rodrigues; Garms, 2007, p. 5).

208

De acordo com Rodrigues e Garms (2007), os momentos na educação infantil incluem desde momentos livres, como aqueles orientados pelo educador, seja coletivamente ou individualmente, a momentos de jogos e brincadeiras. Dessa forma, a organização do cotidiano torna-se fundamental para as crianças conseguirem administrar o tempo e se responsabilizarem, na medida do possível, por suas ações no ambiente escolar. Sendo assim, Proença (2004), citado por Rodrigues e Garms (2007), entende que a rotina estruturante é considerada mais significativa do que a rotina mecânica, pois atua como uma âncora que dá uma previsão do que será feito ao longo do dia para crianças e professores, garantindo, assim, maior segurança. É importante ressaltar, como elucidam Rodrigues e Garms (2007), que uma postura inflexível e mecânica, seguida obrigatoriamente por uma sequência de ações, sempre da mesma forma, não traz benefícios, desconsiderando o desenvolvimento e as mudanças que ocorrem naturalmente durante o processo de formação do ser. Dessa forma,



a diferença entre rotina estruturante e mecânica é o fato de a primeira ter objetivos fundados no projeto pedagógico da instituição, planejada em sintonia com a realidade, adequada à diversidade de participantes e alicerçada numa concepção de criança como ser titular de direitos e com uma maneira singular de agir sobre o mundo, que permite ainda ao educador atuar no previsível para lidar com o inesperado, numa ação estruturada na intencionalidade e mediada por situações pedagógicas (Rodrigues; Garms, 2007, p. 6).

Nesse momento, é importante ressaltar que as crianças “são sujeitos de direitos que vivem em um momento em que prevalece a fantasia, o jogo simbólico, a afetividade, a brincadeira, as expressões do mundo subjetivo” (Rodrigues; Garms, 2007, p. 11). Dessa forma, oportunizar experiências para que as crianças dominem formas de expressão, de linguagem, não apenas pela oralidade, mas também por meio de desenhos, escritas, danças, faz de conta e outras formas de expressão, torna-se fundamental. Assim sendo, “é através de diferentes linguagens [...] que a criança produz as marcas de sua leitura e compreensão da realidade” (2007, p. 12).

Alguns elementos são essenciais para se pensar o planejamento, a organização do cotidiano e as atividades, como a faixa etária da criança, o período de concentração que ela possui, a instituição em que se trabalha, o contexto, as particularidades e características da turma. O educador deve também, seguindo essa linha, atentar tanto para as questões biológicas, cognitivas e emocionais quanto para as questões sociais e históricas na hora de seu planejamento. Tanto o espaço quanto o tempo da criança se articulam com base na realidade em que ela vive, sendo a organização da rotina e do planejamento feita até mesmo segundo a maneira como ela irá receber as informações. O professor possui papel privilegiado nesse processo, pois é ele que vai orientar e mediar de forma significativa o que se propõe, juntamente com seus objetivos e intencionalidade.

Posto isso, o desenvolvimento cognitivo e o tempo da criança precisam ser respeitados, sobretudo no momento de definir e desenvolver a inten-



cionalidade que norteará o trabalho pedagógico com foco na formação desse sujeito. Por conseguinte, é importante visar questões como o desenvolvimento racional, da oratória e as características que o envolvem, como a sequência de ideias e a organização do pensamento, de expressão, de motricidade, da percepção de que ela faz parte de um ambiente e de uma sociedade que a influencia. Dessa maneira, “[a] questão central é permitir que a criança possa exercitar um papel de protagonista do seu processo de aprender e tornar-se cidadã, podendo vivenciar diferentes experiências de modo consciente” (Rodrigues; Garms, 2007, p. 13).

Tendo em vista essas concepções, com a experiência vivenciada no DEI/Cepae, pode-se observar algumas articulações que perpassam os processos mencionados anteriormente no trabalho desenvolvido na educação infantil, ainda que por meio de um restrito recorte de um espaço da educação infantil desenvolvido no agrupamento Dinossauro, composto por crianças de 5 a 6 anos de idade. O grupo Dinossauro (matutino, vespertino e integral), formado pelas professoras Ana Rogéria e Rafaela e pelas professoras bolsistas de ensino Wanessa e Joyce, apresenta como eixo de trabalho a problematização “Vivências infantis: algumas descobertas culturais e científicas”. São objetivos: “Investigar os conhecimentos culturais e científicos que as crianças se apropriam, ampliar os conhecimentos prévios sobre cultura e ciência, possibilitar o acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, possibilitar o diálogo com a 1<sup>a</sup> fase, aproximando as crianças do contexto escolar do CEPAE” (DEI/Cepae, 2021, p. 1). Contempla-se a proposta de “[c]onstruir possibilidades de participação das crianças em atividades propostas mediadas por tecnologias, promover situações de interações entre as crianças do Grupo Dinossauro de forma síncrona e assíncrona, estabelecer diálogos contínuos com as famílias das crianças do Grupo Dinossauro” (p. 2).

O eixo de trabalho específico desse agrupamento, que trabalha por meio de projetos de problematizações, escolheu como projeto de ensino

a Mochila Viajante. Esse projeto teve como objetivo ampliar o acesso aos conhecimentos literários e, ao mesmo tempo, ao universo cultural e científico por meio de viagens por diferentes contextos formativos. As atividades com as crianças foram iniciadas de forma assíncrona, respeitando-se o tempo de exposição às telas digitais. O acompanhamento das atividades pelo estágio iniciou-se no primeiro semestre de 2020, de forma assíncrona, a partir do diálogo sobre as metodologias escolhidas pelo grupo para trabalhar com as crianças de forma não presencial, com o objetivo de compreender a organização pedagógica do DEI/Cepae para o período pandêmico. Posto isso, as atividades do grupo Dinossauro foram organizadas sistematicamente em uma sala de aula do Google. As publicações foram realizadas semanalmente, com o objetivo de manter os vínculos e ampliar os conhecimentos sobre os diferentes temas propostos. No primeiro semestre de 2020, participamos de algumas reuniões de diferentes agrupamentos do DEI/Cepae, em que, juntamente com o estudo teórico, fizemos análises de alguns episódios produzidos nesse período pelo agrupamento Dinossauro.

No segundo semestre de 2020, foi possível organizar um cronograma quinzenal para participação nos planejamentos do grupo Dinossauro e, a partir daí, a inserção nas atividades síncronas propostas às crianças. A partir do primeiro encontro com esse agrupamento, no segundo semestre de estágio, acompanhamos a proposta do episódio 24, construído com o intuito de aprofundar mais nossa cultura local por meio de algumas músicas do professor Alexandre Rocha e da produção de um brinquedo, característico do estado de Goiás (como a peteca).

É relevante destacar que, no segundo encontro com as professoras do DEI/Cepae, quando se fez a avaliação da atividade e o registro do relatório a respeito do episódio 25 (no qual ocorreu um encontro síncrono com as crianças), as professoras salientaram o fato de muitas crianças comentarem que estavam saindo ou viajando em um contexto em que o Ministério da

Saúde recomendava o isolamento por conta da epidemia do coronavírus. Outro detalhe que chamou a atenção refere-se a dois colegas da turma terem aulas particulares, em conjunto, com uma professora para ensiná-los a ler e a escrever. Inicia-se então, a partir daí, uma problematização a respeito das possíveis expectativas dos familiares e responsáveis em relação à passagem da educação infantil para o ensino fundamental, em que as crianças se encontram.

Outra problematização feita diz respeito ao alcance da metodologia que estava sendo utilizada com as crianças. As professoras constataram que a devolutiva e o envolvimento dos familiares e das crianças com as atividades assíncronas postadas no Google Classroom eram escassos, e que os encontros síncronos pareciam envolver e ser mais significativos para as crianças e os responsáveis. A partir dessa discussão, chegou-se à conclusão de que seria mais conveniente e motivador fazer um encontro síncrono por semana, sendo em uma semana um encontro de manhã e na outra um encontro à tarde, colocando a atividade assíncrona de forma paralela, como um complemento a partir dessa nova metodologia. Além disso, foi decidido que seria iniciada uma proposta de trabalho assíncrono para sistematizar o planejamento semanal, com as professoras e as estagiárias contribuindo, para dar lugar às reuniões com as crianças e para as estagiárias conseguirem participar desse momento com estas.

Dessa forma, em 6 de abril de 2021, realizou-se um encontro síncrono com o tema piquenique cultural, em que as crianças trariam lanches para comer juntas. No dia 13 de abril, ocorreu uma roda de música, com a participação do professor Alexandre Rocha. No dia 20 de abril, propiciaram uma sessão pipoca, com a participação da atriz Yasmin Lyra e da diretora Rosângela Cerqueira, em que assistiram o filme *Vila Mariote*. No dia 27 de abril, realizou-se uma roda de conversa sobre arte e cultura popular, com a participação de Noel Carvalho, trazendo um pouco da história de Pirenópolis ao contar a história do bumba meu boi.



## Considerações finais

A sequência de encontros possibilitou o diálogo e a interação com as crianças, observando-se os diferentes interesses e problematizações. As propostas foram planejadas de forma articulada aos objetivos inicialmente estabelecidos. Desde o primeiro encontro com as educadoras do agrupamento Dinossauro, fomos muito bem acolhidas e convidadas a participar do planejamento, da avaliação, de sugestões em geral e da montagem dos recursos como fólder e convites. Além disso, percebemos uma preocupação em nos inserir naquele momento, juntamente com a participação das crianças.

Ademais, notamos um esforço e uma elaboração em oportunizar às crianças momentos ricos, de acesso à cultura, contextualizado com sua realidade, valorizando o discurso da criança e dando voz a ela. Posto isso, pode-se perceber que o planejamento desse agrupamento perpassou um diálogo teórico, comprometido com a formação artística, cultural, reflexiva e crítica das crianças. Deve-se enfatizar que as discussões feitas em sala de aula, proporcionadas e orientadas pela professora Fabiane, contribuíram para contemplar o objetivo de investigar e estudar a realidade, com base em fundamentos teóricos e articulações entre intencionalidades, criticidade, reflexões e práticas.

213

## Referências

AGUIAR, Ana Rogéria; SOUZA, Bárbara Isabela S. *Organização do estágio curricular obrigatório e não obrigatório*: Departamento de Educação Infantil (DEI). Goiânia: Cepae/UFG, 2020. E-book.

AZAMBUJA, Paula L.; CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. O planejamento docente na educação infantil: metamorfoses e sentidos ao aprender. *Pesquisa em Foco*, São Luís, v. 22, n. 2, p. 157-178, jul./dez. 2017. Disponível em: [https://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA\\_EM\\_FOCO/article/view/1503/1166](https://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO/article/view/1503/1166). Acesso em: 26 abr. 2021.



BARBOSA, Ivone G.; ALVES, Nancy N. L.; SILVEIRA, Telma Aparecida T. M. A Educação Infantil no curso de Pedagogia: lições do estágio. *Educativa*, Goiânia, v. 20, p. 357-372, 2017.

BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 1998.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (DEI/CEPAE). *Planejamento do Grupo Dinossauro*. Goiânia, 2021.

LUGUESE, Isabele O.; VOLPINI, Maria Neli. A importância da formação inicial e o perfil do professor da educação infantil. 2018. Disponível em: <https://repositorio.unifafibe.com.br>. Acesso em: 25 fev. 2021.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). *Encontros e encantamentos na educação infantil*. Campinas, SP: Papirus, 2000. v. 1.

214

PIMENTA, Selma G. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnismo neoliberal. In: SILVA, Marco; NASCIMENTO, Cláudio Orlando C.; ZEN, Giovana Cristina (org.). *Didática: abordagens teóricas contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2019a. p. 19-64.

PIMENTA, Selma G. Prefácio. In: SUANNO, Marilza Vanessa R.; SILVA, Carlos C.; SOUSA, Luciana F. E. C. P. (org.). *Imagens da formação docente: o estágio e a prática educativa*. Anápolis, GO: Ed. UEG, 2019b. p. 11-21.

RODRIGUES, Sílvia Adriana; GARMS, Gilza Maria Z. Intencionalidade da ação educativa na Educação Infantil: a importância da organização do tempo e do espaço das atividades. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 14, n. 15, p. 123-137, jan./dez. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG); CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (CEPAE). Comissão de estágio. *Diretrizes para a realização do estágio curricular obrigatório e não-obrigatório no cenário de excepcionalidade pandêmica*. Goiânia, 2020a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG); CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (CEPAE). *Instrução Normativa nº 1/2020*. Goiânia, 2020b.



# **A relevância do estágio na formação do pedagogo e as especificidades da educação infantil em contexto pandêmico no DEI/Cepae**

Adélia Rodrigues Neto  
Deborah Teodoro de Oliveira  
Marilza Vanessa Rosa Suanno  
Yasmin Gonçalves e Lyra  
Poliana Carvalho Martins  
Rejane Gomes Tavares

O presente texto visa apresentar reflexões construídas ao longo do estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), realizado no Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (DEI/Cepae) em 2020 e 2021.

Conforme dispõe a Lei Federal nº 11.788/2008, que trata do estágio de estudantes, este não possui natureza de trabalho, mas sim caráter educativo. É imprescindível que o estagiário esteja vinculado a uma instituição de ensino, e, segundo a lei, o estágio o auxiliará na formação acadêmico-profissional.

Ao analisar o estágio e a formação docente, Pimenta (2019) afirma que o professor é um profissional intelectual crítico-reflexivo e pesquisador, capaz de pesquisar sua própria prática e demais ações educativas que ocorrem no ambiente da escola. A formação necessita ser ampla, de forma que ele consiga compreender e buscar soluções para as problemáticas que circundam sua práxis. O professor deve enxergar para além da sala de aula e dos muros da escola: observar as questões que permeiam a sociedade e afetam diretamente seus alunos e, diante disso, atuar para o sucesso da aprendizagem de todos eles. O docente deve ser formado para que estimule a autonomia dos educandos em suas atividades, deixando-os livres na atividade criativa, em uma formação em condições de igualdade.

Dessa forma, o professor é valorizado como um profissional intelectual crítico, pois é peça fundamental no xadrez da sociedade ao buscar provocar a emancipação de cada um através da educação. Assim, percebe-se que educação não é mercadoria, mas sim um direito humano essencial para a superação das desigualdades sociais, cada dia mais abissais, geradas pelo capitalismo. Nesse sentido, o estágio serve para desmistificar mitos e preconceitos, como o de que o estágio é um momento exclusivamente prático, a partir do momento que os estagiários analisam as situações com um olhar crítico que a teoria lhes proporciona para articulá-las com a prática docente como uma ação formativa.

Pimenta (2019, p. 17) elucida a importância de o estágio ser realizado em escolas públicas como meio de superação da desigualdade social quando questiona:

E por quê centrar o estágio curricular na escola pública? Senão por outra razão, porque nela está concentrada cerca de 82% das matrículas da educação básica, atendendo em sua maioria a população de crianças e jovens carentes, que a política privatista brasileira insiste em manter excluída do processo humano-formativo escolar. No nosso caso, para transformar as situações que fazem do ensino um instrumento da elite capitalista neoliberal dominante. Que



o transforme em condição de emancipação das crianças e jovens oprimidos socialmente por essas elites, que buscam mantê-los nessa condição de explorados.

Diante de um governo neoliberal que insiste em realizar políticas que precarizam cada vez mais o ensino público brasileiro, é urgente que a prática da docência esteja voltada a despertar nos alunos um senso de justiça e compromisso social, como cidadãos planetários, para lutarem por mudanças sociais, visando à erradicação da miséria e da pobreza, dentre outras questões. Nesse cenário, os cursos de licenciatura são imprescindíveis por se caracterizarem eminentemente como espaços de práxis, pois privilegiam a formação do futuro profissional para compreender a prática educativa e docente que ocorre na escola, o que ressalta a importância do estágio como um campo de pesquisa enriquecedor da teoria no chão da sala de aula.

Em dezembro de 2019, um vírus não conhecido provocou a internação e a consequente morte de muitas pessoas. Até sua descoberta, ele já havia transposto fronteiras e tomado proporção mundial, mas até então não imaginávamos suas duras consequências. Em 11 de março de 2020, já sabendo que o vírus que estava provocando tantas mortes era o SARS-CoV-2, causador da Covid-19, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou o surto como pandemia. Dentre as medidas para prevenir o contágio, a mais importante foi o distanciamento social, que inviabilizou a sua propagação. Assim, a UFG teve suas aulas suspensas em março de 2020 por meio da Resolução nº 18/2020 (UFG, 2020a). Essa suspensão ocorreu em todos os âmbitos da universidade, do Cepae aos cursos de graduação e pós-graduação.

Em 14 de agosto de 2020, firmada na Instrução Normativa nº 01/2020 do Conselho Universitário – Consuni (UFG, 2020b) e na Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, do Ministério da Educação – MEC (Brasil, 2020b), a UFG aprovou o retorno das aulas, que se deram através do ensino remoto emergencial (ERE), no formato síncrono e assíncrono. Síncronas são as aulas em que professor(a) e alunos estão conectados de forma simultânea



na mesma plataforma digital, e assíncronas são aquelas atividades em que não é necessário que professores e alunos estejam presentes ao mesmo tempo na plataforma digital utilizada na atividade.

Muito embora tenhamos inúmeras críticas a fazer ao modelo de ensino remoto, compreendemos que o contexto de uma pandemia que assolou a civilização nos convida a refletir sobre o papel do profissional docente, sendo o campo do estágio essencial para tanto. Nessa conjuntura realizamos nosso estágio curricular obrigatório no DEI/Cepae. O Departamento elaborou um documento para orientar o que foi chamado de “atividades educativas não presenciais”, cujo objetivo principal era a manutenção do vínculo entre crianças, famílias, professoras(es) e profissionais. As atividades foram pensadas sem ferir os princípios éticos, políticos e estéticos da autonomia das crianças e das diferentes manifestações artísticas e culturais.

Sabemos, porém, que o ensino remoto não é adequado às especificidades da educação infantil, caracterizada por ser uma atividade relacional, mediada por interações e brincadeiras, realizada em espaços não domésticos e por profissionais habilitados. É inquietante pensar que, na atual conjuntura, tantos avanços e conquistas alcançados com lutas em prol da educação infantil podem ser perdidos. Tendo o distanciamento social como um dos princípios para não ocorrer a proliferação da Covid-19, como realizar a retomada das aulas na educação infantil em plena pandemia? Como ficaram as relações de afetividade entre crianças e professores? As brincadeiras e o convívio com o meio ficaram restritos? Crianças, professores e suas famílias foram expostos ao vírus, à mercê de se tornarem mais um número nas estatísticas? Pontos fundamentais para a educação infantil estiveram em xeque, pois houve uma clara disputa política sobre a volta às aulas de forma presencial.

Nesse sentido, diante do cenário de pandemia que vivemos, uma situação dantesca, especialmente em nosso país, onde o número de mortes pareceu não sensibilizar as autoridades competentes para uma tomada de atitude

que contivesse a disseminação do vírus e suas mortais consequências, a escola foi alvo de disputas políticas ante uma forte pressão social para o retorno das aulas presenciais no ambiente escolar, mesmo com os altos índices de transmissão. Ao ponderar-se que a flexibilização de diversas atividades não permitia ter com quem deixar as crianças e que o isolamento social seria maléfico a elas, esqueceu-se que poderia ocorrer transmissão contínua no ambiente escolar, contaminando não somente crianças, mas também suas famílias e todos os profissionais que trabalham na escola. Infelizmente, isso poderia significar a morte de alguns, ainda mais quando todos os leitos de Unidade de Terapia Intensiva (UTI) estavam ocupados e faltavam vagas.

Naquele contexto, o Fórum Goiano de Educação Infantil (2020) emitiu, em 27 de outubro de 2020, a *Carta aberta à população de Goiás contra o retorno das atividades educativas presenciais*, e em 1º de fevereiro de 2021 publicou a segunda *Carta aberta à população de Goiás – Posicionamento quanto ao retorno das atividades educacionais presenciais na educação infantil, em favor da vida digna de crianças, da qualidade da educação infantil e da valorização de professores e de outros profissionais técnico administrativos que atuam em creches e pré-escolas* (Fórum Goiano..., 2021). A preocupação com a vida é primordial, pois sem ela não há como discutir a formação na educação infantil, não há como se falar de organização e planejamento das aulas ou de observação do desenvolvimento das crianças. Não se poderia efetivar o retorno das atividades educacionais sem que o cenário estivesse seguro para todos os indivíduos que vivenciam parte de seu dia na escola. Assim, professores e grande parte do corpo discente foram eventualmente imunizados contra a Covid-19. Só com a imunização a escola pública pôde continuar a desempenhar seu papel de fundamental importância na sociedade brasileira. É ela que propicia o acesso à educação para as camadas menos favorecidas da população, permitindo que a formação do indivíduo alcance não somente instruções básicas como ler, escrever e fazer cálculos, como também a pos-

sibilidade de se situar em relação ao mundo, promover ações que possam influenciar o ambiente em que vive, bem como a capacidade de criticar os fatos conforme seus conhecimentos adquiridos.

Assim, mais do que nunca urge ressaltar a importância da função social da escola. Esta, especialmente a instituição de educação infantil, não é local de despejo de crianças enquanto mães e pais trabalham: é local de socialização de conhecimentos produzidos pela humanidade no decorrer da história, saberes essenciais para a emancipação do ser humano e que viabilizam, somados a outros fatores, a superação de desigualdades sociais. Portanto, a realidade da educação infantil tem sua especificidade nas relações entre educar e cuidar, e a criança constitui foco central da educação, a desenvolver suas capacidades criativas, motoras, cognoscitivas, afetivas etc. Para que isso possa acontecer, ela precisa contar com um espaço físico amplo que atenda suas necessidades e com profissionais com formação adequada, dentre outras condições.

220

Como educadoras, prezamos pela vida e pelo bem-estar da sociedade. No cenário pandêmico, constatou-se o tratamento da educação como uma mercadoria, em que a flexibilização da volta às aulas para escolas particulares ocorreu em detrimento dos estudantes de escolas públicas, como também em detrimento das vidas. Os docentes em trabalho remoto eram sobrecarregados de trabalho, com incertezas sobre o sucesso de suas atividades, isto é, se ocorreria fracasso escolar com seus alunos, bem como acumularam sofrimentos emocionais em virtude de cobranças do trabalho e perdas de pessoas próximas, efeitos da Covid-19.

As crianças em aulas remotas também perderam na socialização, na troca de vivências com colegas e professores, nas experiências em ambientes novos. Como estagiárias, nosso sentimento de frustração também foi grande por não podermos estar presentes fisicamente no DEI/Cepae, tendo em vista que o campo de estágio escolhido é diferenciado dos demais, por pertencer à UFG e não possuir uma visão mercadológica, mas sim



uma proposta educacional reconhecidamente inovadora, progressista e libertadora. Desejávamos o contato direto e frequente com as crianças, a supervisora, as coordenadoras. Esperávamos nos aproximar da vivência que um docente tem no seu cotidiano, enriquecendo nossa formação. Nossa expectativa era de que a experiência nessa circunstância nos proporcionasse outro olhar, ainda mais humanizado. Mesmo que tivéssemos tantos motivos para querer as aulas presenciais, a priorização da vida levou-nos a defender que o ensino pelo ambiente digital poderia ser a melhor opção para aquele momento, tanto para profissionais quanto para as crianças e suas famílias.

Nesse contexto, o estágio permanece como componente curricular de extrema necessidade para a formação das(os) futuras(os) docentes, que relaciona de forma crítica a teoria e a prática no dia a dia do DEI/Cepae. Este apresenta as seguintes características:

221

I – um espaço formativo e de sensibilização dos estudantes para o exercício da docência, que respeite os valores éticos que orientam a prática profissional;

II – um momento de maior aproximação e compreensão da realidade profissional, à luz dos aportes teóricos estudados, que favoreça a reflexão sobre a realidade, a aquisição da autonomia intelectual e o desenvolvimento de habilidades inerentes à profissão docente;

III – um componente curricular de caráter teórico-prático, cuja especificidade proporcione o contato efetivo do estudante com o campo de estágio, acompanhado pela UFG;

IV – um componente curricular integrante do projeto pedagógico do curso, que considere seus objetivos, metodologia, acompanhamento e avaliação (Aguiar; Souza, 2020).

Dessa forma, o estágio do DEI/Cepae continua um momento ímpar na formação acadêmica dos estagiários da FE/UFG, mesmo no ambiente digital em função do isolamento social forçado pela pandemia de Covid-19, que provocou o fechamento de escolas e universidades.



Assim, o DEI/Cepae retomou as atividades pelo ambiente digital em agosto de 2020, com a elaboração do documento *Orientações para as atividades educativas não presenciais em caráter emergencial do Departamento de Educação Infantil: construindo caminhos em tempos de Covid-19* (Cepae, 2020a), aprovado pelo Conselho Diretor. Foram realizadas atividades assíncronas enviadas inicialmente por *e-mail*, em busca de contato com as crianças por meio de “atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo” (Brasil, 2020a, p. 10), conforme proposto pelo Parecer CNE/CP n. 5/2020, no anseio do restabelecimento de vínculos com famílias e crianças para a superação desse tempo calamitoso que provocou o afastamento social.

Salientamos que, para nós, estagiárias, o estágio é uma experiência única que possibilita a construção de conhecimentos através das vivências que a sala de aula proporciona. Em todos os encontros, pudemos aprender com as orientadoras, pensar e refletir sobre as ações a serem tomadas com as crianças, engrandecendo nossa formação docente. A sala de aula é espaço de conhecimento, compartilhamento, diálogo, relação teoria–prática e construção orientada de texto na modalidade escrita acadêmica.

Tão logo as aulas foram retomadas, após a reorganização e readecação do currículo à conjuntura pandêmica, nossa turma de estágio passou a tomar conhecimento da organização do campo, do plano de ação, das turmas, do planejamento. Uma reunião foi realizada a fim de apresentar propostas e objetivos do estágio supervisionado da FE no campo de estágio DEI/Cepae, permitindo o contato entre estagiários de Pedagogia, coordenadora pedagógica, supervisoras e professoras orientadoras.

Assim, inicialmente começamos a acompanhar o desenvolvimento de algumas atividades realizadas com as crianças do DEI/Cepae, em especial as do agrupamento Dinossauro, que é composto por crianças de 5 anos a 5 anos e 11 meses. Posteriormente, os estagiários dividiram-se em duplas, analisaram atividades realizadas em todos os outros agrupamentos e compartilharam suas descobertas com toda a turma.



Cumpre-nos salientar que, juntamente com as atividades desenvolvidas no estágio, realizamos outras ações formativas, como a participação no Fórum Virtual de Educação Infantil e o curso da Secretaria Municipal de Educação “Em Conexão – elaboração de práticas pedagógicas digitais”. A formação do docente deve ser contínua a fim de que ele sempre esteja atualizado, tendo seu trabalho evoluído a cada saber adquirido e, consequentemente, a qualidade de suas aulas melhorada.

Já no segundo semestre do ano letivo de 2020, as duplas de estagiários passaram a trabalhar diretamente com as respectivas turmas do DEI/Cepae, cabendo a nós acompanhar o agrupamento Lobo-Guará. As crianças desse grupo têm de 2 anos a 2 anos e 11 meses.

As professoras supervisoras apresentaram-nos as ações educativas que são desenvolvidas nos agrupamentos e aprofundadas a partir do plano de ação, documento escrito pelas professoras de cada grupo no formato de projetos que organizam os interesses e as necessidades das crianças com os conhecimentos da cultura humana, historicamente acumulados de forma contextualizada. O plano de ação estrutura os objetivos das atividades desenvolvidas semestralmente ou durante todo o ano letivo.

Mediante o contexto pandêmico já descrito neste texto, as professoras supervisoras e professoras bolsistas apresentaram os planos de ação do grupo Lobo-Guará matutino e vespertino que foram reestruturados para o universo digital, dimensão que abarca as culturas não digitais pela interconexão entre som, imagem e texto na comunicação (Castells, 2005, p. 514). Destarte, o plano de ação para o grupo Lobo-Guará no ano letivo de 2020 passou a chamar-se “Me descobrindo e descobrindo minha casa” e teve como principal objetivo compartilhar conteúdos e orientações pedagógicas com as crianças e seus responsáveis para viabilizar “a interação com atividades educativas com características lúdicas, recreativas, criativas e interativas permeadas pelas áreas de conhecimentos: brinquedos e brincadeiras, música, artes e linguagem articuladas pelo tema ‘Casa’” (Cepae, 2020b, p. 1-2).



No início da execução das atividades educativas não presenciais de caráter emergencial, o coletivo de professores do Cepae, em respeito às recomendações do Ministério do Trabalho (Brasil, 2020c) pela não utilização de redes como WhatsApp, optou pela utilização exclusiva de plataformas digitais institucionais no retorno do diálogo e do vínculo com crianças e familiares.

Além disso, nos meses de agosto a setembro de 2020, as atividades eram enviadas por uma conta de *e-mail* criada especificamente para o grupo. Entretanto, após avaliar o funcionamento dessa plataforma, a equipe de professoras do grupo Lobo-Guará optou por migrar para uma sala virtual no Google Classroom a partir de outubro de 2020, buscando favorecer o diálogo com as famílias.

O Google Classroom é um aplicativo *online* da Google Apps que oferece salas de aula virtuais para instituições educativas, em que é possível enviar e receber atividades, dialogar com estudantes e responsáveis e até mesmo fazer avaliações. Após a criação de uma sala de aula na plataforma, as postagens nesse espaço ficam restritas às pessoas convidadas, o que garante certa segurança na exposição de crianças, famílias e professoras. O aplicativo tem uma limitação, a saber, a de estar disponível apenas para aqueles que possuem uma conta Google. Por orientações da coordenação, também foram adicionados na sala de aula do grupo Lobo-Guará as(os) professoras(es) e estudantes que realizam o estágio obrigatório no DEI/Cepae. Essa estratégia proporcionou maior transparência das ações, possibilitando aos professores orientadores do estágio, estagiários e outros professores do DEI/Cepae visualizarem o trabalho desenvolvido no agrupamento. Junto com o uso do Google Classroom, foi criado um canal no YouTube para compartilhar os vídeos elaborados para as crianças do grupo Lobo-Guará.

As postagens das atividades educativas não presenciais de caráter emergencial foram realizadas com frequência semanal (tanto no *e-mail* como no aplicativo), contendo geralmente uma descrição escrita e um vídeo expli-



tivo da proposta da atividade para um diálogo mais direto com as crianças. Quando necessário, anexavam-se arquivos, como *e-books* de literatura infantil, clipes de músicas e pequenos episódios de desenhos animados.

Conforme já citado, as professoras do grupo Lobo-Guará partiram daquilo que estava mais próximo das crianças e que estava sendo compartilhada por todas (dada a necessidade de quarentena em função da pandemia): a casa. A ideia era partir das experiências do cotidiano das crianças e, gradualmente, ir transcendendo essa esfera e tratar de conhecimentos, arte, cultura corporal, literatura, música etc.

De forma geral, a casa funcionou como um tema guarda-chuva que abrigou vários subtemas que foram desenvolvidos durante os meses: os cômodos e espaços da casa durante o mês de setembro, a água no mês de outubro, a paisagem sonora no mês de novembro e, por fim, a diversidade em geral e a diversidade étnico-racial em dezembro de 2020 e janeiro de 2021.

Durante o segundo semestre do ano letivo de 2020, período em que se realizou o estágio curricular obrigatório, a temática da casa foi articulada com as questões da diversidade de gênero. Compreendendo-se o agravamento da discrepância no tratamento entre homens e mulheres durante a pandemia, reflexo de uma sociedade capitalista patriarcal que oprime o feminino em detrimento da manutenção do poder masculino, essa temática urge problematizações para além do senso comum. Como as crianças do grupo Lobo-Guará compreendem essas diferenças, no que tange às restrições e potencialidades de sua própria conduta no mundo? Como essas relações se estabeleceram no ambiente doméstico, único lugar físico em que as crianças podiam permanecer? Como promover tais questionamentos pelo ambiente digital?

Fizemos a transposição desses questionamentos maiores para questões mais próximas às crianças: como percebiam seus corpos? Qual o sexo que tinham? Quais seus brinquedos favoritos? Quando ser menino ou menina influenciava na escolha do brinquedo favorito? Existem brinquedos de



menina? Existem brinquedos de menino? Existem cores para meninos? E para meninas?

Para fomentar essas questões motrizes orientadas pelo plano de ação, foram realizadas reuniões de planejamento semanais com professoras supervisoras e professoras bolsistas do DEI/Cepae. As estagiárias da FE dos turnos matutino e noturno revezavam-se nos encontros de planejamento com uma frequência quinzenal através da plataforma Google Meet. Assim, em uma semana a reunião era realizada no turno matutino e as estagiárias desse turno participavam, e na semana seguinte a reunião ocorria no turno vespertino e era a vez das estagiárias do turno noturno marcarem presença.

Em todos os encontros, o sentimento percebido nas estagiárias era de ansiedade, pois nutriam expectativas de aprendizagem que somente o estágio poderia proporcionar, que se agudizava ao momento delicado que todos enfrentavam com a situação peculiar da pandemia em nosso país. Cada reunião de planejamento era iniciada com a construção da pauta a ser discutida, que era elaborada conforme a necessidade das atividades a serem realizadas.

Na primeira reunião, tivemos todo o acolhimento necessário para que nos sentíssemos incluídas e à vontade para participarmos ativamente do planejamento das atividades. Foi explicado como era a rotina de estudos no modo digital com atividades síncronas e assíncronas para as crianças, bem como apresentadas propostas das atividades não presenciais planejadas e as plataformas usadas para postagem das atividades e as aulas síncronas. Nesse primeiro momento, observamos toda a condução da reunião e do planejamento das atividades, ficando a par do desenvolvimento das atividades não presenciais do agrupamento, e dispomos-nos a gravar um vídeo em que nos apresentávamos para as crianças. Ao término da reunião para o planejamento da atividade educativa não presencial, eram dados os encaminhamentos, com a deliberação de tarefas para cada professora a fim de que a atividade da semana ocorresse da melhor maneira possível.



Dessa forma, podemos dizer que as reuniões se norteavam sob três ações: organização da pauta, discussão e encaminhamentos.

As atividades desenvolvidas possuem um caráter educativo, lúdico e socializante. Das temáticas trabalhadas durante o ano, as estagiárias inseriram-se apenas na temática gênero. Isso ocorreu porque houve um período em que as estagiárias ficaram apenas em observação. O tema gênero foi problematizado com a realização de diversas dinâmicas, como envio de *e-books* para as famílias, brincadeiras, escuta de músicas, narração de histórias em vídeo e apreciação de pequenos vídeos, que possuem o condão de manter momentos educativos, de recreação e interação no agrupamento. Tais dinâmicas não são, no entanto, obrigatórias, sendo optativas para os pais.

No desenvolvimento das atividades foram utilizadas algumas ferramentas virtuais, conforme já dito: a plataforma Google Meet, que permite a realização das reuniões, o Google Classroom, que possui funcionalidades como registro de atividades, frequência, disponibilidade dos materiais, *e-mail* como forma de contato principal e o uso de mídias como fotos e vídeos, a fim de acompanhar o desenvolvimento das ações propostas e o progresso das crianças. Além das ferramentas digitais para contato, compartilhamento e recebimento de materiais com crianças e famílias, o grupo Lobo-Guará faz uso de *software* para a produção dos materiais que serão compartilhados com as famílias. São usados programas para edição de vídeos, bem como aplicativos *online* que potencializam a apresentação e o *design* gráfico das atividades, como Canva, para construção de fólder e elementos gráficos que qualifiquem as propostas enviadas, tornando-as mais agradáveis e, portanto, acessíveis às famílias.

Dentre as atividades propostas pelas professoras e que foram acompanhadas pelas estagiárias, ressaltamos a dinâmica da mímica. A mímica é uma forma de comunicação não verbal que utiliza apenas os gestos. Assim, participamos da gravação de um vídeo para as crianças explicando o con-



ceito da mímica, dando alguns exemplos de ações gestuais que reproduziam hábitos comuns do cotidiano do lar. Posteriormente, foi solicitado que as crianças também gravassem vídeos com mímicas para que os colegas do agrupamento pudessem adivinhar quais os gestos que estavam sendo representados. Essa atividade propunha a realização de mímicas sobre as ações de seus familiares no cotidiano doméstico, com vistas a identificar se havia diferenças entre as ações mais realizadas pelas figuras masculinas e femininas na casa, ressaltando possíveis estereotipias das relações de poder entre os gêneros. As mímicas foram utilizadas ainda em outros momentos com as crianças, como nos encontros síncronos.

Os encontros síncronos passaram a ocorrer a partir de março de 2021, diante da necessidade de ter um contato maior com a espontaneidade da criança. Isso porque avaliamos que as interações na sala de aula do Google Classroom eram prioritariamente com as famílias, e muitas vezes as respostas das crianças às atividades eram enviadas de forma editada pela família. Nesse cenário, professoras e estagiárias não tinham acesso à resposta espontânea da criança para a proposta da atividade educativa não presencial realizada.

Os encontros síncronos foram cuidadosamente planejados pelas professoras e estagiárias. Inicialmente realizamos os encontros com uma criança de cada vez acompanhada de duas professoras, uma para interagir com a criança e outra para ficar de suplente caso houvesse algum problema de conectividade com a internet. Além disso, visamos, com essa estratégia, dar um tempo para a criança se adaptar à plataforma e ao diálogo com as professoras pelas telas. Essa modalidade de encontro síncrono foi realizada no primeiro e segundo encontros com as crianças e houve a participação de oito e nove crianças nos respectivos encontros (de um total de dezoito crianças matriculadas no grupo). No terceiro encontro modificamos a estratégia: juntamos as crianças em grupos de três para que elas pudessem se ver e interagir entre si. Nessa situação, apenas cin-



co crianças participaram. No quarto encontro, fizemos um convite para todas as crianças participarem ao mesmo tempo. A proposta para aquele momento era uma narração de *A princesa sabichona*, de Babette Cole. As crianças tinham que buscar objetos que apareciam na história e, à medida que a história era contada, elas iam apresentando os objetos para a câmera. Apesar da estratégia ter sido de muito sucesso para quem participou, só quatro crianças participaram.

Como estratégia de avaliação, as professoras responsáveis pelo agrupamento produziam considerações, pontuando as questões principais em arquivo inserido em um *drive* compartilhado com todos os sujeitos envolvidos que participavam do processo de discussão e elaboração dos planejamentos. Eram ressaltadas questões como as devolutivas das atividades e o envolvimento dos familiares.

Conforme salientado, as atividades assíncronas são mediadas pelo olhar e registro dos responsáveis, o que dificulta uma avaliação processual direta do desenvolvimento das crianças diante das propostas enviadas. Esse cenário explicita a impossibilidade do acontecer da educação infantil, conforme é concebida pelo coletivo do DEI/Cepae, fora do espaço escolar físico. Esse fato tem-nos provocado a repensar as relações entre escola e família e nossa responsabilidade docente com a formação da sociedade para que comprehenda a criança como cidadã, sujeito ativo, criativo e de direitos.

Dentre as ações desenvolvidas pelas professoras do grupo, ressaltamos as reuniões com as famílias, que ocorreram com uma periodicidade mensal. As reuniões com familiares têm o condão de pontuar as necessidades dos alunos, demonstrar os respectivos desenvolvimentos, avaliar os encontros realizados e ouvir comentários e sugestões para melhor adequar as atividades propostas aos horários dos responsáveis.

### **Considerações finais**

No decorrer da vivência daquele momento extremamente delicado que foi a pandemia de Covid-19, foi muito desafiador manter o vínculo



da instituição com as crianças e seus familiares: todos estavam muito sensibilizados, seja porque viviam um período de luto, seja porque estavam abalados com o isolamento social, outros ainda porque perderam fonte de renda.

Ainda que de forma remota, todas as experiências vividas no campo de estágio proporcionaram um enriquecimento na formação docente. Percebemos todo o cuidado aplicado no processo de ensino e aprendizagem das crianças da educação infantil, proporcionado pela equipe de professoras e supervisora que, em um processo colaborativo, construíram um ambiente propício para o prosseguimento do ano letivo da melhor forma possível, para que o afastamento social propiciassem menos impacto nas crianças. Acompanhar as atividades desenvolvidas no DEI/Cepae inspirou-nos a ser profissionais diferenciadas, com uma formação rica e diversificada, com um olhar mais humano, de forma a propiciar aos nossos infantes o que eles merecem: o melhor.

230

As atividades realizadas pelo agrupamento levaram em consideração o contexto pandêmico, que exigia o isolamento social físico, e para tanto adentraram de maneira criativa, interativa, lúdica e recreativa para conhecer o ambiente da casa e o corpo. Dessa forma, a criança foi desenvolvendo sua autonomia, refletindo seu espaço e aumentando a percepção sobre si própria, progredindo em suas funções linguísticas e simbólicas. Ainda que o ensino tenha se dado pelo ambiente digital, a colaboração entre estagiárias e professoras supervisoras do estágio ocorreu de maneira arrojada. Pode-se dizer que, da mesma forma que houve uma participação ativa das estagiárias na construção de planejamentos e atividades, também houve atuação enérgica das professoras supervisoras na elaboração deste texto, o que reforça a importância do estágio na formação do pedagogo e da pedagoga. No decorrer da disciplina, essa relação permitiu que se pudesse concatenar teoria, prática e escrita acadêmica, propiciando uma formação crítica e emancipadora: levantamo-nos contra o ensino pre-



sencial em tempos de intensa propagação de um vírus mortal e contra a precarização do trabalho docente, pela educação pública, gratuita e de qualidade para todos, pois é um direito garantido, embora mercantilizado nesta sociedade capitalista.

Por meio de dinâmicas como leitura de livros em família, mímicas, brinquedos e pesquisa sobre a origem dos próprios nomes, dentre outras, foi possível promover uma interação com as crianças, propiciando tanto uma formação para os alunos do agrupamento quanto para as estagiárias.

Apesar de todos os desafios, as(os) docentes e discentes estagiárias(os) da FE/UFG e as(os) professoras(es) do campo de estágio DEI/Cepae desenvolveram um excelente trabalho dentro da modalidade proposta.

## **Referências**

AGUIAR, Ana Rogéria; SOUZA, Bárbara Isabela S. *Organização do estágio curricular obrigatório e não obrigatório*: Departamento de Educação Infantil (DEI). Goiânia: Cepae/UFG, 2020. E-book.

231

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2020: reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. Brasília, DF, 28 abr. 2020a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-cp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-cp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 31 mar. 20201.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – Covid-19. Brasília, DF, 2020b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm). Acesso em: 8 dez. 2020.

BRASIL. Ministério Público do Trabalho. Nota Técnica – GT COVID 19 – 11/2020. Nota Técnica para a atuação do Ministério Público do Trabalho na defesa da saúde e demais direitos fundamentais de professoras e professores quanto ao



trabalho por meio de plataformas virtuais e/ou em home office durante o período da pandemia da doença infecciosa Covid-19. Brasília, DF, 2020c. Disponível em: <https://mpt.mp.br/pgt/noticias/nota-tecnica-n-11-2020-trabalho-on-line-de-professores-gt-Covid-19-mpt.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2020.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. Tradução de Roneide Venancio Majer. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. v. 1.

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (CEPAE). Departamento de Educação Infantil. *Orientações para as atividades educativas não presenciais em caráter emergencial do Departamento de Educação Infantil: construindo caminhos em tempos de Covid-19*. Goiânia, 2020a. Mimeografado.

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (CEPAE). Departamento de Educação Infantil. *Plano de ensino reestruturado para atividades não presenciais do grupo Lobo Guará – turmas: matutino, vespertino e integral*. Goiânia, 2020b. Mimeografado.

FÓRUM GOIANO DE EDUCAÇÃO INFANTIL. *Carta aberta à população de Goiás contra o retorno das atividades educativas presenciais*. Goiânia, 27 out. 2020. Disponível em: <https://forumgoianoei.files.wordpress.com/2020/11/carta-aberta-contra-ao-retorno-das-atividades-educativas-presenciais-aprovada-em-27.-out.-2020-final-2.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2021.

FÓRUM GOIANO DE EDUCAÇÃO INFANTIL. *Carta aberta à população de Goiás – posicionamento quanto ao retorno das atividades educacionais presenciais na educação infantil, em favor da vida digna de crianças, da qualidade da educação infantil e da valorização de professores e de outros profissionais técnico-administrativos que atuam em creches e pré-escolas*. Goiânia, 27 jan. 2021. Disponível em: <https://forumgoianoei.files.wordpress.com/2021/02/2a-carta-aberta-forum-goiano-de-educaccca7acc830-infantilversacc830-final-jan.-2021-enviada.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2021.

PIMENTA, Selma G. Prefácio. In: SUANNO, Marilza Vanessa R.; SILVA, Carlos C.; SOUSA, Luciana F. E. C. P. (org.). *Imagens da formação docente: o estágio e a prática educativa*. Anápolis, GO: Ed. UEG, 2019. p. 11-21.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). *Resolução – CONSUNI nº 18/2020*. Dispõe sobre a suspensão, por tempo indeterminado, dos calendários acadêmicos 2020 do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), dos cursos de graduação e de pós-graduação da Universidade Federal de Goiás (UFG), e dá outras providências. Goiânia, 27 mar. 2020a. Disponível em: [https://sistemas.ufg.br/consultas\\_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao\\_CONSUNI\\_2020\\_0018.pdf](https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CONSUNI_2020_0018.pdf). Acesso em: 8 dez. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). *Resolução – CONSUNI nº 34/2020*. Aprova a Instrução Normativa CONSUNI nº 01/2020 que dispõe sobre procedimentos relativos a todas as atividades escolares da educação básica e acadêmicas da graduação no modo de ensino remoto. Goiânia, 14 ago. 2020b. Disponível em: [https://sistemas.ufg.br/consultas\\_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao\\_CONSUNI\\_2020\\_0034.pdf](https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CONSUNI_2020_0034.pdf). Acesso em: 15 set. 2020.



# **O estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia IFG/Campus Goiânia Oeste e a experiência discente no DEI/Cepae/UFG no cenário pandêmico**

Telma Aparecida Teles Martins Silveira

Aurélia de Castro Lima

Telma Dias dos Santos Ribeiro

Viviane Martins de Castro Loiola

A educação da criança, do nascimento até os 6 anos de idade, passou a ser reconhecida pela Constituição Federal (CF) de 1988 (Brasil, 1988), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990 (Brasil, 1990), e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Brasil, 1996) – dentre outros documentos legais – como direito da criança e de suas famílias. Na LDB, materializou-se o termo “educação infantil”, reconhecida como a primeira etapa da educação básica, responsável pelo atendimento de crianças em creches (0 a 3 anos, 11 meses e 29 dias) e pré-escolas (4 a 5 anos, 11 meses e 29 dias), que se caracterizam como espaços educativos, não domésticos, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança em uma ação indissociável entre o cuidar e o educar.

Localiza-se em toda a legislação que rege a educação infantil o direito da criança à educação, com professoras/es habilitadas/os para o exercício da função docente e com adequada estrutura física e material. Portanto, importa destacar que é constituído na legislação outro olhar acerca da educação da criança de 0 a 6 anos de idade, que difere de processos históricos anteriores que se materializavam em princípios assistencialista e/ou preparatório para o ensino fundamental. Nesse movimento, a criança é colocada como ponto de pauta nas políticas educacionais e sociais, visando garantir os seus direitos, os das famílias e os de seus professores.

A questão da formação do profissional para educação infantil é um dos pontos que destacamos neste texto, reconhecendo a pedagogia como locus de formação privilegiado que possibilita a compreensão do processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento das crianças de 0 até 6 anos de idade de modo ampliado.

Outro ponto que destacamos neste texto é o contexto político-econômico-social vivido a partir de março de 2020, um período tenebroso, com uma intensa crise sanitária e humanitária e com impactos profundos no campo educacional e, sobretudo, na vida das pessoas.

O cenário apresentado fez-nos questionar inicialmente: como se materializa a proposta de estágio curricular para a educação infantil do Instituto Federal de Goiás (IFG), *Campus Goiânia Oeste*, em tempos de Covid-19? Que docência se realiza no Departamento de Educação Infantil (DEI) do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae) da Universidade Federal de Goiás (UFG) em tempos de pandemia? Como se constituem as especificidades da docência na educação infantil no contexto pandêmico? Essas questões relacionam-se diretamente com a identidade profissional dos que atuam nessa etapa educacional, que está constantemente em processo de construção.

A partir dessas questões apontadas, abordaremos neste texto o estágio supervisionado curricular compreendendo-o em suas contradições,



focalizando de forma particular a oferta para a educação infantil, requisito obrigatório para a integralização curricular. Trataremos também de apresentar os desdobramentos dessa proposição de estágio no DEI/Cepae como instituição campo de estágio, apontando os desafios, as dificuldades e as perspectivas presentes nesse momento atípico e singular que foi a pandemia da Covid-19.

### **O estágio na educação infantil do curso de Pedagogia do IFG (Campus Goiânia Oeste): seus processos de constituição e materialização**

A educação infantil perpassa discussões acerca de políticas públicas, das relações cotidianas entre criança–criança e criança–professor/a, da organização do trabalho pedagógico, das práticas pedagógicas e da formação e valorização de seus profissionais. A exigência de formação em nível superior para atuar na educação infantil é uma conquista importante da área e exige que pensemos cada vez mais quais as especificidades da docência no contexto das práticas pedagógicas nessa etapa.

A formação em nível superior, em cursos de licenciatura em Pedagogia, é defendida como princípio necessário para a atuação do/da professor/a com crianças desde o nascimento até 6 anos de idade. Destaca-se que as conquistas demarcadas no campo da formação de professores e, em especial, na educação infantil estão ativamente relacionadas ao papel dos movimentos sociais e de pesquisadores.

A educação infantil tem um corpo teórico-prático de conhecimentos que precisam ser apreendidos na formação inicial e continuada. Esse espaço educacional deve ser reconhecido como lugar que possibilite aprendizagens intencionalizadas, de conhecimentos da cultura humana, dos costumes, dos valores e das concepções dos diferentes grupos e classes sociais. A educação infantil tem um processo dinâmico e complexo, exigindo do/da professor/a atitude e ação que incorporem, ao mesmo tempo, o conheci-



mento sobre as crianças com as quais trabalham, as suas especificidades e potencialidades e os conhecimentos necessários a serem trabalhados e que promovam a formação integral destas.

Atualmente, a educação infantil tem se constituído nos cursos de Pedagogia de modo mais orgânico, como parte constitutiva dos currículos, por ser determinação legal e, ao mesmo tempo, uma exigência do cotidiano educacional (Arruda Silva, 2017; Barbosa; Alves, Silveira, 2017; Barbosa; Silveira, 2019; Martins, 2007). A defesa que se faz é a de que a formação de professores para atuar na educação infantil deve ocorrer em instituições de ensino superior públicas alicerçadas na concepção de Base Comum Nacional defendida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope (2002, 2018), que tem como princípios orientadores a sólida formação teórica e interdisciplinar; a unidade entre teoria e prática; a gestão democrática; o compromisso social e político com a sociedade; a formação inicial articulada à formação continuada e a valorização dos profissionais da educação que foram também incorporadas à Resolução nº 02/2015 (Brasil, 2015).

Esses princípios demarcados permitem afirmar que a formação inicial deve garantir ao/à futuro/a pedagogo/a um olhar crítico sobre a prática pedagógica, sobre a concepção de quem é a criança, em que contexto está situada, seus anseios e necessidades, bem como sobre as condições objetivas em que os sujeitos estão inseridos e as condições de realização do trabalho. Esses elementos teórico-metodológicos são basilares para a superação de práticas pedagógicas higienistas, escolarizantes e espontâneas ainda tão presentes no campo da educação infantil. Pode-se dizer que essas percepções acerca das especificidades do trabalho pedagógico na educação infantil não se encontram ainda de modo consolidado (Silveira, 2015; Silveira; Barbosa, 2018). Ainda transitamos por esses elementos que negam à criança uma aprendizagem–desenvolvimento que a reconheça como sujeito de direitos sociais constitucionais.



O estágio curricular supervisionado (ECS) é um componente obrigatório nos cursos de Pedagogia que visa estabelecer a articulação entre teoria e prática nas instituições campo de estágio, compreendendo-as de modo indissociável. O estágio curricular na educação infantil do curso de Pedagogia do IFG/Campus Goiânia Oeste é vivenciado por estudantes e professores orientadores/supervisores no âmbito dos processos de aprendizagens—desenvolvimento, questionamentos e inquietações no DEI/Cepae, reconhecendo que todos nós, na relação com o outro, nos constituímos e apreendemos a realidade educacional vivenciada.

Importa destacar que, nesse ambiente social e educacional, fazem-se presentes diferentes sujeitos: as professoras e os/as estudantes do IFG; as crianças e suas famílias; os profissionais/orientadores do campo de estágio e o Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (Nepiec). Esses sujeitos sociais apresentam seus conhecimentos sobre o mundo, a educação, crianças, infâncias e o trabalho pedagógico permeados por questões, angústias, desejos e necessidades que tensionam, esquadram, esmiúçam a realidade social da qual fazemos parte. Desse modo, entende-se que todos os participantes desse processo formativo contribuem constante e significativamente com as crianças em um processo permanente de partilhas e trocas vitais para a (re)significação do nosso olhar, percepções e ações no espaço da educação infantil.

O curso de licenciatura em Pedagogia do IFG/Campus Goiânia Oeste iniciou suas atividades em 2014 com base na Lei nº 11.892/2008, segundo a qual os Institutos Federais têm como um dos objetivos ministrar educação superior tecnológica, cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica (IFG, 2017). Trata-se de especificidades que constituem o Sistema de Ensino Federal pertencente ao Ministério da Educação (MEC). O referido curso destaca a habilitação em Educador Social com ênfase nos distintos processos educativos e, prioritariamente, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (IFG,



2017). O projeto pedagógico define como objetivo da formação do/da pedagogo/a como educador social a ênfase “na práxis social nos distintos processos educativos: escolares (docência; gestão; pesquisa) e não escolares (em áreas, como a saúde, nas quais estão previstos conhecimentos pedagógicos” (IFG, 2017, p. 15).

Destacamos que o curso segue outras normativas legais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, da Resolução nº 01/2006 (Brasil, 2006), do Conselho Nacional de Educação (CNE), bem como a Resolução nº 02/2015 (Brasil, 2015). Ao analisar o projeto pedagógico do curso (PPC), destacamos a preocupação com a legislação que tem como princípio a sólida formação do/a pedagogo/a, uma prerrogativa amplamente defendida por movimentos e entidades sociais, como a Anfope.

O curso de Pedagogia do IFG/Campus Goiânia Oeste, conforme o PPC (IFG, 2017) em vigência, organiza-se em três eixos interligados em que disciplinas gerais e específicas se articulam e representam aprofundamentos e especificidades de conhecimentos teórico-práticos no âmbito da formação, sendo: Núcleo I – estudos básicos/formação geral; Núcleo II – aprofundamento e diversificação de estudos/área de atuação profissional; Núcleo III – estudos integradores para enriquecimento curricular (IFG, 2017).

No tocante à discussão sobre a educação infantil, percebe-se que, na matriz curricular do referido curso, ela ainda é tratada de modo secundarizado. Os estudos de Barbosa e Silveira (2019) e Mota (2019) destacam que a educação da infância e a educação infantil se fazem presentes na matriz curricular, mas ainda de forma isolada. Essas tensões acerca do papel da educação infantil nos cursos de Pedagogia já foram evidenciadas em outros trabalhos, como os de Martins (2007), Silva (2003) e Arruda Silva (2017). Neste texto, verticalizamos essa discussão na disciplina de ECS, sendo obrigatório o seu cumprimento.



O ECS do curso de Pedagogia do IFG integra o núcleo III da matriz curricular e é ofertado a partir do início da segunda metade do curso, perfazendo um total de 432 horas, organizadas em quatro semestres com 144 horas-aulas, respectivamente: 1) Educação Infantil; 2) Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 3) Modalidade de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos; 4) Gestão da Escola e da Prática Pedagógica, bem como em espaços não escolares. Podemos entender que a proposição do estágio do referido curso acontece nos diferentes contextos educativos, construindo-se na relação teoria e prática de modo indissociável, compreendendo a formação e atuação docente de modo ampliado, conforme também já expressava a Anfope (2002, 2018).

O PPC (IFG, 2017) do curso de Pedagogia do *Campus Goiânia Oeste* determina que o ECS na educação infantil deve ocorrer em instituições educacionais públicas de atendimento às crianças de 0 até 6 anos de idade, em creches e pré-escolas com oito horas semanais, perfazendo um total de oitenta horas-aulas no campo de estágio e 64 horas-aulas no *Campus Goiânia Oeste*.

Desse modo, destacamos que o ECS na educação infantil realizado pelo curso de Pedagogia do *Campus Goiânia Oeste* apresenta como princípio orientador a articulação teoria e prática, visando a um estudo sistemático dos conhecimentos do campo da educação da infância. Busca-se uma discussão crítica da prática pedagógica, compreendendo-a como situada, concreta, constituída de múltiplos determinantes históricos, sociais e educacionais, sendo uma prática que interroga a própria teoria e vice-versa (Silveira, 2015). O ECS deve considerar as especificidades da educação da criança a partir da realidade do campo de estágio, em que deve primar pela

vivência de processos de investigação e problematização da realidade da educação infantil, a partir do campo de estágio e dos aportes teóricos da Pedagogia. Observação diagnóstico do campo de estágio em instituições de educação infantil. Elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto de ensino-aprendizagem referente à educação



infantil. Estudo teórico-prático sobre educação infantil. Análise crítica e apresentação de relatório do trabalho desenvolvido na instituição educacional (IFG, 2017, p. 109).

Nessa direção, o Estágio Curricular Supervisionado-Educação Infantil (ECS-EI) surge como uma disciplina potente que, de fato, pode dar condições ao/à futuro/a pedagogo/a constituir-se como professor/a dessa etapa educacional, conforme destaca o PPC do curso. O ECS-EI é, pois, “atividade de formação profissional, articulada à sólida formação acadêmica que devem interagir ao longo do curso e são interdependentes” (IFG, 2017, p. 36).

Aqui importa destacar que o ECS-EI permite estar imerso ao cotidiano da educação infantil. Possibilita a compreensão desse contexto formativo por meio de observações-participantes, análises e proposições de ações pedagógicas dos/das estagiários/as que de fato tragam todo esse mundo vivido pelos diferentes sujeitos, bem como a intencionalidade pedagógica da docência na educação infantil.

A relação teoria e prática “implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente” (Freire, 1996, p. 25). Assim, a teoria não se separa da prática, essa separação se dá de forma aparente a fim de que não se consiga compreender qual é a prática que embasa a nossa ação. No limite da sua significação, isso dá uma autonomia que, de fato, não é autossuficiente. Nesse sentido, é necessário compreendermos que a teoria não é um modelo prévio, que ordena e sistematiza a experiência, mas sim um pensamento sobre a prática socialmente produzido, “trabalho do pensamento que busca captar o trabalho mesmo de produção real da história” (Coelho, 1996, p. 119). A prática não é algo pronto, uma técnica de manipulação do real, e sim “aquilo que faz com que a teoria se descubra como conhecimento das condições reais da prática existente de sua alienação e de sua transformação, [...] ela é práxis social” (1996,



p. 119). Portanto, compreendemos que a prática é o pensar certo, como nos ensina Freire (1996).

É fundamental que o/a estudante de Pedagogia compreenda os princípios que orientam a atividade docente para a conquista da autonomia. A autonomia no trabalho permite a atuação de maneira mais efetiva sobre a diversidade cultural, procurando refletir sobre os aspectos intelectuais e sociais que envolvem o fazer pedagógico. A articulação teoria–prática não é causa e efeito, nem está relacionada a uma lógica linear e mecânica, que poderá entrar em ação assim que o sujeito estiver em “perigo”. Teoria e prática, embora articuladas e interdependentes, são essencialmente diferentes.

O ECS-EI exige a compreensão teórica e prática da dimensão epistemológica do conhecimento em todas as áreas específicas que formam os conhecimentos necessários ao desenvolvimento integral da criança de 0 até 10 anos de idade. Esse domínio deve ser aliado a uma sólida formação teórica nas ciências que colaboram para pensar a pedagogia, como a sociologia, a história, a filosofia e a psicologia, sendo elementos fundamentais para a formação de um profissional crítico radical, consciente dos desafios colocados pela realidade, como as mudanças no mundo do trabalho, as mudanças tecnológicas e o trabalho pedagógico (Freitas, 1995, 2012).

Diante das discussões apresentadas, indagamos: como o ECS-EI se materializou em tempos de pandemia? Como foi pensada a relação teoria–prática nesse contexto adverso?

### **A experiência discente no DEI/Cepae em contexto de pandemia**

Em 3 de fevereiro de 2020, a Portaria nº 188 foi publicada pelo Ministério da Saúde, segundo a qual estávamos vivendo uma emergência em saúde pública de importância nacional em razão da infecção humana causada pelo novo coronavírus (Covid-19). Em 11 de março, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que estávamos vivenciando uma pandemia



nunca antes vista em todo o mundo e que, para contê-la, era necessário o cumprimento de três ações básicas: isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social.

Estados e municípios fizeram decretos e outros instrumentos legais e normativos visando ao enfrentamento da Covid-19, considerada emergência de saúde pública, recomendando, entre outras medidas, a suspensão das atividades escolares. Nesse contexto, houve a suspensão das atividades educacionais tanto da rede pública quanto de instituições privadas em todas as etapas e níveis da educação nacional como medida sanitária de enfrentamento à pandemia. Essa brusca mudança de realidade gerou no sistema educacional várias dúvidas de como adequar o ensino presencial ao fato de estarmos vivendo o distanciamento social.

Nessa direção, foi proposto o ensino remoto emergencial (ERE). Em relação à educação infantil, essas dúvidas foram ainda maiores pela complexidade das idades das crianças e pela forma de organização dessa etapa educacional, que tem como premissa o cuidar e o educar indissociáveis, interações sociais, encontros, toques.

O Decreto nº 9.633/2020 (Goiás, 2020) estabeleceu a suspensão das atividades escolares presenciais em todas as instituições de ensino públicas e privadas do estado de Goiás. Inicialmente a proposição foi de quinze dias, mas, em função da continuidade do cenário, seguiu-se a suspensão por tempo indeterminado pela Resolução CEE/CP nº 15/2020.

Importa destacar que diferentes normatizações foram criadas a fim de tratar da educação nacional em tempos de pandemia. O Decreto Legislativo nº 6/2020 (Brasil, 2020a) reconhece o estado de calamidade pública e suspende todas as atividades educacionais no país, e a Medida Provisória nº 934/2020 (Brasil, 2020b) estabelece normas excepcionais para o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública. Posteriormente, o MEC publicou a Portaria nº 376/2020 (Brasil, 2020f), que dispõe sobre as



instituições integrantes do sistema federal de ensino a suspender as aulas presenciais ou substituí-las por atividades não presenciais por até sessenta dias, prorrogáveis a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital.

O Parecer CNE/MEC nº 5/2020 (Brasil, 2020c) trata da reorganização do calendário escolar e dispensa os estabelecimentos de ensino da obrigatoriedade ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, mas mantém a carga horária mínima anual. A exigência do cumprimento de mínimo de dias letivos anuais deixa de ser obrigatória, mas mantém-se a carga horária mínima anual que poderia ser cumprida por meio de atividades remotas, cabendo a cada instituição a organização do calendário e das atividades. No Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de junho de 2020 (Brasil, 2020d), com o governo pressionado pela exigência de que a educação infantil deveria cumprir a carga horária letiva, dentre outras questões, foi feito o reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020; há também o Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020 (Brasil, 2020e). Em 18 de agosto, foi sancionada a Lei nº 14.040/2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6/2020. Essa normativa trata, dentre outras questões, da desobrigação da educação infantil em cumprir dias letivos e carga horária.

Importa destacar que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, não se realiza a distância, devendo ser preconizada a manutenção dos vínculos das crianças e de suas famílias com a instituição. O professor deve desenvolver o papel de mediador das ações que garantam bem-estar social, apoiando ações de sobrevivência, proteção e garantia dos direitos das crianças.

A docência foi impactada com essa nova realidade imposta pela pandemia, e, pode-se dizer, sem o apoio do MEC, como bem destaca Garcia (2020) em sua nota pública. Diferentes entidades, como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação (Anped), a Anfope, a Associação



Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), o Movimento de Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib), o Fórum Goiano de Educação Infantil (FGOEI) e o Fórum Estadual de Educação de Goiás (FEE-GO), manifestaram preocupação com a discrepância na condução de políticas entre as diferentes esferas (federal, estadual e municipal), bem como entre diferentes instâncias dentro da mesma esfera. O governo federal absteve-se de se responsabilizar pelas vidas brasileiras, pelo cuidado com a população, realizando muitas vezes ações em contrário, como negar o impacto da pandemia no Brasil e no mundo e a necessidade de o Estado amparar as pessoas, o trabalho e as condições de subsistência. Isso gerou uma ausência de políticas públicas que garantissem o distanciamento social com qualidade de vida.

Outros posicionamentos dos movimentos sociais incluem as Notas Públicas do FGOEI (2020, 2021) e do FEE-GO, que apresentam uma série de questionamentos a respeito da adoção do ERE, destacando o aspecto de sobrecarga do docente, que não estava preparado para atuar com as tecnologias necessárias. Percebemos que a problemática é complexa e envolve situações de transformação da casa do professor em sala de aula, além de muitas vezes não dispor de local adequado para isso. O professor também expõe sua intimidade, assim como as crianças e suas famílias, e tem que investir em equipamentos e estrutura minimamente adequada sem receber a mais para isso. O FGOEI posiciona-se contrariamente às decisões de retomada de atividades presenciais, as quais “vão contra as lutas históricas construídas coletivamente para garantir o direito das crianças, de suas famílias e de seus professores” (2020, p. 7). Adverte ainda sobre a importância de se reafirmar os “direitos humanos e direitos a uma infância vivida de modo digno e com perspectivas positivas de futuro” (2020, p. 8).

Nesse contexto de pandemia, as instituições públicas federais do estado de Goiás decidiram suspender o calendário até que encontrassem possíveis saídas para o contexto adverso vivenciado. A UFG optou por um calen-

dário alternativo, até que a segurança sanitária estivesse reestabelecida, ofertando disciplinas optativas que não implicariam prejuízo para aqueles que não as cursassem. O IFG, em meio a diferentes proposituras, assumiu o ERE para todos/as os/as estudantes da instituição.

O IFG emitiu as Resoluções nºs 12/2020 e 17/2020, inicialmente suspendendo as aulas e posteriormente por tempo indeterminado, acenando em direção ao decreto do governo do estado de Goiás. Foram criados Grupos de Trabalho (GT) para a adequação e avaliação constante do contexto pandêmico a fim de compreender os protocolos sanitários e de segurança e a situação do calendário acadêmico. Contou com diferentes entidades e categorias de trabalhadores da educação, como o Sindicato dos Trabalhadores Técnico-Administrativos em Educação das Instituições Federais de Ensino Superior do Estado de Goiás (Sint-Ifes), o Diretório Central dos Estudantes do IFG (DCE-IFG) e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Conepex), considerando os princípios institucionais e a participação das categorias (IFG, 2020b).

Algumas ações foram criadas entre docentes e discentes no contexto de isolamento, como palestras e encontros virtuais, dentre outras ações. Desde o início do distanciamento social, uma dicotomia formou-se nas discussões institucionais em diversas universidades e institutos federais. De um lado, servidores, discentes e docentes que entendiam que era necessário migrar imediatamente para o ERE, fazendo os ajustes necessários ao longo do caminho. De outro, os que entendiam a necessidade de um amplo debate acerca desse contexto e como viabilizar o ERE diante de tantas questões, como a realidade social dos/as estudantes e as especificidades de disciplinas que não poderiam ser ofertadas nesse formato remoto.

Com a aprovação da Resolução nº 20 (IFG, 2020b), iniciou-se o processo de consulta pública institucional acerca da normativa que regularia o Sistema Remoto Emergencial (SEE). Houve discussões em todos os *campi*, porém com um espaço de tempo muito curto para contribuições, o que inviabilizou a participação efetiva de todos eles.



Após a consulta pública, a Pró-Reitoria de Ensino (Proen) realizou diversas reuniões com a Câmara de Ensino para, então, publicar a Instrução Normativa nº 7/2020 (IFG, 2020a). O documento final conta com 62 artigos divididos em dezoito capítulos e detalha o regulamento do SEE, que determinou o ambiente Moodle do IFG como plataforma obrigatória, desconsiderando as especificidades dos *campi*, dos/das professores/as e dos/das estudantes. Ficou a cargo dos *campi* e do colegiado de cada curso definir as disciplinas/atividades que podiam ou não ser ofertadas em contexto remoto.

O colegiado da Pedagogia e, em especial, as/o pedagogas/o que atuavam discutiram e deliberaram pela construção coletiva de um projeto integrado para a oferta do componente ECS (IFG, 2020a) e reafirmaram a coerência com a PPC do curso de Licenciatura em Pedagogia do *campus* Goiânia Oeste, que busca “uma aproximação com a concepção de educação em uma perspectiva de formação crítica” (IFG, 2020a, p. 3). Assim, o projeto integrado de ECS constituiu-se com o objetivo de contribuir com a formação do/da professor/a com ênfase na práxis social nos distintos contextos educativos e seus desdobramentos em um tempo pandêmico iniciado em março de 2020.

O ECS-EI foi organizado a partir do projeto proposto (IFG, 2020a), respeitando a premissa de que as atividades se dariam de acordo com a demanda dos diferentes campos de estágio e suas especificidades, atividades individuais e coletivas entre os ECS com atividades síncronas e assíncronas, partindo de questões apreendidas desse contexto excepcional. O ECS-EI tem como campo de estágio o DEI/Cepae desde 2016, construindo juntos diferentes propostas para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos/das estudantes na docência com as crianças, aprendendo e apreendendo esse modo dinâmico do cotidiano da educação infantil.

A partir da normativa 001/2020 (UFG, 2020), foram propostas atividades pedagógicas visando a interações, criatividade e respeito aos direitos e às especificidades relativas aos processos de aprendizagem e desenvol-



vimento das crianças. No período de setembro de 2020 a fevereiro de 2021, os/as estudantes-estagiários/as do IFG tiveram acesso às produções realizadas pelo DEI/Cepae, de modo assíncrono, nos diferentes grupos: Arara (crianças de 1 a 2 anos de idade), Tatu-Bola (crianças de 2 a 3 anos de idade), Lobo-Guará (crianças de 3 a 4 anos de idade), Jacaré (crianças de 4 a 5 anos de idade) e Dinossauro (crianças de 5 a 6 anos de idade). Foram realizados também encontros síncronos com o/as professor/as, coordenadoras de estágio obrigatório e não obrigatório do DEI/Cepae e coordenadoras da instituição.

Em nossos encontros síncronos com as professoras dos grupos, estas traziam uma preocupação com a perspectiva da educação infantil por meio de ensino remoto que se tentou implementar nos processos de ensino/aprendizagem da educação infantil em tempos de pandemia. As professoras do DEI/Cepae destacaram, em um dos momentos de encontros síncronos que tivemos em outubro de 2020, que as atividades pedagógicas não presenciais não garantiam o acesso à educação de qualidade oferecida no âmbito das instituições educativas, em virtude do estado de excepcionalidade que vivemos.

A instituição ressaltou a recomendação da OMS quanto ao uso restrito de telas por crianças de 0 a 6 anos de idade, especialmente as de 1 a 2 anos de idade, comprometendo-se a criar um repositório de materiais, como brincadeiras, músicas, desenhos, peças teatrais virtuais, livros, vídeos, curta-metragem, poesias, divulgação e produção de materiais didáticos informativos. Respeitou-se, assim, a indissociabilidade entre educar e cuidar, garantindo a integralidade e entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo.

O principal objetivo da proposta, afirmaram as professoras do DEI/Cepae, era a garantia dos direitos das crianças e de suas famílias à vida, bem como a manutenção de vínculos afetivos entre crianças, famílias, professoras e demais profissionais do DEI/Cepae, mesmo que mediados

pelas tecnologias digitais institucionais. Em seus relatos, as professoras disseram que buscaram compreender a realidade das crianças no momento pandêmico e ofereceram suporte institucional às suas condições sociais, além de ampliar os conhecimentos via materiais diversos, com o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação.

Diante de um cenário adverso como a pandemia da Covid-19, os professores do DEI/Cepae demonstraram estar em constantes discussões, com reuniões semanais, para definir as atividades a serem propostas às crianças e suas famílias, atividades essas que continuaram atendendo ao que havia sido proposto antes do cenário pandêmico, cumprindo parcialmente o que consta do documento *Organização do trabalho pedagógico: Departamento de Educação Infantil – DEI/CEPAE/UFG* (UFG; Cepae, 2020), porém adaptadas para a nova realidade pandêmica. De forma assíncrona, *kits* pedagógicos foram enviados às famílias, atividades com utilização de materiais de fácil acesso doméstico, produção de vídeos e orientações pedagógicas descritas para cada atividade e enviadas por *e-mail* para as famílias das crianças atendidas pelo departamento.

É importante ressaltar que, diante dessa realidade, os momentos coletivos presenciais entre crianças das diferentes faixas etárias e agrupamentos foram suspensos, mas foram realizados encontros síncronos com as crianças e suas famílias em diferentes horários a fim de atender às necessidades destas. Importa destacar que, naquele período, o/as professor/a/s tiveram contato direto com as crianças, contando com as possibilidades de participação/mediação das famílias. As propostas pedagógicas foram pensadas e desenvolvidas para que possibilassem o desenvolvimento integral das crianças nos diferentes contextos em que se encontravam.

O documento *Organização do trabalho pedagógico* (OTP) enfatiza a importância do cuidar e do educar de modo indissociável, voltados para as crianças e com muita responsabilidade de cada profissional que atua no DEI/Cepae, o que também foi adaptado para a nova realidade, dentro das



possibilidades permitidas pelos meios disponibilizados. As propostas do documento foram modificadas a fim de atender às demandas do cenário pandêmico, para atingir as suas finalidades e proporcionar o desenvolvimento integral da criança. A presença da família na interação das atividades junto com as crianças, auxiliando nos acessos tecnológicos e na mediação, de modo geral foi fortalecida. É importante destacar, porém, que nem todas as crianças foram contempladas com o acesso a essas tecnologias, por existirem diferentes realidades sociais, e o DEI/Cepae fez um trabalho de manter contato via telefone com essas famílias.

No período de setembro de 2020 a fevereiro de 2021, observamos que foram realizadas reuniões semanais e quinzenais, respectivamente, para o planejamento das atividades não presenciais e reuniões gerais em que professor/as pudessem trabalhar de modo integral, sem separação de turnos. Os dois turnos desenvolveram atividades conjuntas. Importa destacar que o cenário não presencial favoreceu a ampliação das discussões sobre o departamento, sobre a OTP, mas também uma sobrecarga de trabalho do/das professor/as, conforme já apontado neste texto.

As propostas de acompanhamento das atividades, de acordo com a Resolução nº 001/2020 (UFG, 2020), naquele período ocorreram mais de modo assíncrono do que síncrono, pois levaram-se em consideração as condições em que as famílias se encontravam naquele momento. Essas atividades foram elaboradas especificamente para o contexto pandêmico e seguiam nesse formato, pois as dificuldades para o acompanhamento de atividades síncronas foram inúmeras, principalmente no que se refere ao acesso a tecnologias como a internet, tanto por parte dos/das professores/as quanto das famílias das crianças. Compreendendo esse contexto adverso no Brasil e em Goiânia, a proposta escolhida pelo DEI/Cepae para realizar as atividades foi inovadora, transformadora, e seguiu visando à proteção de todos/todas envolvidos/as no processo formativo.



A formação e atuação docente em tempos de pandemia realizada pelo DEI/Cepae na educação infantil não refletem o quadro estabelecido na educação brasileira como um todo. Mesmo com poucos recursos, com a adoção de políticas tradicionais pelo poder público e com a desvalorização dos profissionais de educação nesse período, o DEI/Cepae realizou uma atuação docente baseada na valorização e na qualificação profissional, na luta para garantir a manutenção dos direitos estabelecidos, a autonomia e o acolhimento das crianças, não perdendo de vista as dificuldades que enfrentaram.

### **Considerações finais**

A consolidação da educação infantil nos cursos de Pedagogia como parte constitutiva da formação é imprescindível materialização da ideia de uma formação integrada que considere as necessidades e particularidades de cada etapa educacional, dos seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Nesse sentido, é tarefa do curso de Pedagogia ensinar a ser professor/a de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, tendo a docência como referência para atuação nestes e em outros espaços e demandas da educação em sua amplitude, e a relação entre teoria e prática, compreendida como a unidade indissolúvel entre os opostos a fim de se compreender os processos pedagógicos. Nessa direção, o estágio na educação infantil deve ser reconhecido como um espaço que possibilita o contato e o conhecimento das realidades, concepções e práticas educativas vivenciadas nas instituições de atendimento educativo à criança de 0 a 6 anos de idade.

Desse prisma, considera-se fundamental que, na educação infantil, organizem-se práticas pedagógicas intencionalizadas, ancoradas em uma sólida formação inicial e continuada, visando à consolidação de concepções pedagógicas que de fato contribuam significativamente para o desenvolvimento integral da criança, em todas as suas dimensões: afetiva, cognitiva,



expressivo-motora, linguística, ética, estética e sociocultural. Como o ensino remoto não supre as demandas necessárias para o desenvolvimento de uma educação infantil de qualidade, o movimento de estreitamento de laços proposto pelo DEI/Cepae buscou utilizar os diversos tempos, espaços e objetos para construir e protagonizar diferentes enredos de brincadeiras de papéis sociais.

O ECS-EI realizado nos tempos da pandemia evidenciou a importância da vivência da prática educacional, possibilitando o conhecimento da realidade do DEI/Cepae na perspectiva de compreensão de como acontecem as propostas educativas em tempos de pandemia, buscando, portanto, entender que docência se materializa nesse espaço; suas dificuldades e possibilidades de superação, através da autonomia e do olhar para a criança. O DEI/Cepae promove a valorização dos direitos das crianças e dos professores (bem como a valorização da formação destes) e o exercício da autonomia em meio à adversidade. Ademais, defende uma educação transformadora crítica, pautada no planejamento e em ações intencionais, visando à formação integral do/da futuro/a professor/a e um exercício da docência ativa e autônoma.

## Referências

ARRUDA SILVA, Kátia B. *A formação inicial de professores em cursos de Pedagogia: contribuições para a educação infantil*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). *Documento final: XI Encontro Nacional*. Florianópolis, SC, 2002. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/11%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2002.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). *Documento final: XIX Encontro Nacional da Anfope*.



Niterói, RJ, 10 ago. 2018. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/XIX-Encontro-2018.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2021.

BARBOSA, Ivone G.; ALVES, Nancy N. L.; SILVEIRA, Telma Aparecida T. M. A educação infantil no curso de Pedagogia: lições do estágio. *Educativa*, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 357-372, maio/ago. 2017.

BARBOSA, Elisa P.; SILVEIRA, Telma Aparecida T. M. *Os currículos dos cursos de licenciatura do IFG em Pedagogia, Música, Artes e a formação de professores para atuação na Educação Infantil*. Goiânia, 2019. Relatório.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 13-563, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006*. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. Decreto legislativo nº 6, de 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública [...]. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 mar. 2020a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/portaria/DLG6-2020.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm). Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública



de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1 abr. 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 5 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2020: reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. Brasília, DF, 28 abr. 2020c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-cp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-cp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 13 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 9/2020: reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. Brasília, DF, 8 jun. 2020d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2020-pdf/147041-pcp009-20/file>. Acesso em: 26 abr. 2021.

254

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 11: orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Brasília, DF, 7 jul. 2020e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/148391-pcp011-20/file>. Acesso em: 25 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 376, de 3 de abril de 2020. Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19. Brasília, DF, 6 abr. 2020f. Disponível em: <https://www2.ifam.edu.br/campus/cmzl/coronavirus/portaria-no-376-mec.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2021.

COELHO, Ildeu. *Formação do educador*: dever do Estado, tarefa da universidade. São Paulo: Ed. Unesp, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos. *Crítica da didática e da organização do trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/873/87323122004.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2021.

FÓRUM GOIANO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (FGOEI). Carta aberta à população de Goiás: posicionamento quanto ao retorno imediato das atividades educacionais presenciais na educação infantil. 2020. Disponível em: <https://forumgoianoei.files.wordpress.com/2020/11/carta-aberta-contra-ao-retorno-das-atividades-educativas-presenciais-aprovada-em-27.-out.-2020-final-2.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

FÓRUM GOIANO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (FGOEI). Segunda carta aberta à população de Goiás: posicionamento quanto ao retorno das atividades educacionais presenciais na educação infantil. 2021. Disponível em: <https://forumgoianoei.files.wordpress.com/2021/02/2a-carta-aberta-forum-goiano-de-educacc7acc830-infantilversacc830-final-jan.-2021-enviada.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

GARCIA, Luiz Miguel M. Nota pública – uso da educação a distância (EAD). *União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação*, Brasília, DF, 30 mar. 2020. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/30-03-2020-23-55-nota-publica-uso-da-educacao-a-distancia-ead>. Acesso em: 13 jun. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG). Instrução Normativa nº 07, de 17 agosto de 2020. Revoga a Instrução Normativa nº 06/Proen. Define o Regulamento Acadêmico para implantação do Sistema de Ensino Emergencial (SEE) em cursos presenciais de Educação Profissional Técnica de nível médio na forma articulada integrada, na forma subsequente, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e de graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) durante o período de enfrentamento da Pandemia de Covid-19. Goiânia, 2020a.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG). *Projeto pedagógico (PP) curso de licenciatura em Pedagogia do IFG – Goiânia Oeste*. Goiânia, 2017. Disponível em: <http://cursos.ifg.edu.br/info/lic/lic-pedagogia/CP-OES>. Acesso em: 22 abr. 2021.



INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG). Resolução Consup/IFG nº 20, de 30 de junho de 2020. Autoriza a retomada e a reelaboração dos Calendários Acadêmicos 2020 dos Câmpus do IFG. Goiânia, 2020b.

MOTA, Thalita A. *A formação de professores para educação infantil no curso de Pedagogia do Instituto Federal de Goiás/Goiânia Oeste: uma análise curricular*. Goiânia, 2019. Trabalho de Conclusão de Curso.

SILVA, Ana Maria S. *A professora de educação infantil e sua formação universitária*. 2003. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SILVEIRA, Telma Aparecida T. M. *A educação infantil no curso de Pedagogia da FE/ UFG sob a perspectiva discente*. 2007. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

SILVEIRA, Telma Aparecida T. M. *Práticas pedagógicas na educação de crianças de zero a três anos de idade: concepções acadêmicas e de profissionais da educação*. 2015. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/5619/5/Tese%20-%20Telma%20Aparecida%20Teles%20Martins%20Silveira%20-%202015.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2021.

SILVEIRA, Telma Aparecida T. M.; BARBOSA, Ivone G. *A criança de zero a três anos em espaços educativos sob a perspectiva de professoras*. Goiânia: PUC-Goiás, 2018. E-book. Disponível em: <http://sites.pucgoias.edu.br/eventos/estudosdacriancas/ebooks>. Acesso em: 22 abr. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG); CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (CEPAE). *Organização do trabalho pedagógico*: Departamento de Educação Infantil – DEI/CEPAE/UFG. Goiânia, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). *Instrução Normativa 001: diretrizes para atividades não-presenciais*. Goiânia, 2020.



# **Estágio curricular e atuação docente na educação infantil no contexto da pandemia da Covid-19: no limiar do (im)possível**

Anderson Smilley Freitas Alves  
Matheus Alexandre Rodrigues Rocha  
Marilza Vanessa Rosa Suanno  
Rejane Gomes Tavares  
Rosiris Pereira de Souza  
Milna Martins Arantes

Este capítulo visa apresentar reflexões construídas ao longo do estágio curricular obrigatório do curso de licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), realizado no Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (DEI/Cepae) em 2020 e 2021, e os impactos impostos pela pandemia da Covid-19. Examinaram-se os limites e as potencialidades dos processos pedagógicos vivenciados pelos estagiários durante a realização do estágio curricular obrigatório.

A Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, define o estágio como o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo do estudante. O

estágio, portanto, integra o itinerário formativo do educando e faz parte do Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia da FE/UFG (UFG, 2015). De acordo com o regulamento do referido curso,

o estágio curricular pauta-se pelos princípios e objetivos da proposta de formação de professores do Curso de Pedagogia e se fundamenta na Lei 11.788/2008; nas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) para o Curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP n. 1 de 2006; nas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, Resolução CNE/CP n. 1 de 2002 e CNE/CP n. 2 de 2015; nas Resoluções CEPEC n. 631/2003, que define a política da UFG para a Formação de Professores da Educação Básica; n. 731/2005, que define a política de Estágios da UFG para a formação de professores da Educação Básica; e no Regulamento Geral de Cursos de Graduação da Universidade Federal de Goiás (UFG), Resolução CEPEC n. 1.122/2012 (UFG, 2015, p. 3).

258

No documento do regulamento ora citado, encontra-se a definição de estágio curricular como sendo um componente teórico-prático da formação acadêmica. Não constitui um trabalho profissional, mas um procedimento pedagógico-didático essencial à formação acadêmica, com destaque para o objetivo principal, qual seja, o de proporcionar aos estudantes a aproximação com o mundo do trabalho, para além do aperfeiçoamento de sua formação política, técnica, cultural, científica e pedagógica (UFG, 2015).

Nesse sentido, o estágio pressupõe constituir um espaço social e didático-pedagógico capaz de produzir reflexões, diálogos formativos e construção articulada de conhecimentos, saberes e práticas educativas. Como dito anteriormente, o estágio curricular não se funda em um trabalho profissional, mas compõe a formação docente e deve construir oportunidades para o diálogo entre a teoria estudada e apreendida nos cursos e as práticas pedagógicas desenvolvidas nos campos de estágio, isto é, na parceria entre as instituições formadoras e o próprio estagiário.

De acordo com Rosa e Sousa (2020), nas últimas décadas, a universidade viu-se obrigada a (re)pensar o seu papel diante de um cenário internacional e nacional emergido em profundas transformações econômicas e sociais, que resultaram no agravamento da exclusão social. Portanto, teve que rever seus projetos político-pedagógicos, alinhando-os às novas exigências de profissionalização e à legislação educacional (LDB, ou Lei nº 9.394/1996).

Com base nessa prerrogativa, percebeu-se que aqui no Brasil, em meados dos anos 1990, estava acontecendo um movimento de ressignificação da formação docente e essa movimentação se dava por meio de tendências trazidas pela literatura europeia. Embora tais influências se apresentassem por meio de diferentes metáforas como “professor reflexivo”, “intelectual crítico” e “professor pesquisador”, traziam em seu bojo traços comuns com a ruptura de uma perspectiva de aplicação da teoria à prática, com destaque à reflexão e à produção de saberes pelos professores ante os desafios de sua atuação, ainda que fundamentadas na “epistemologia da prática” como via de melhorar a formação docente (Rosa; Sousa, 2020).

Sob essa ótica, o estágio passa a ser entendido e compreendido por Rosa e Sousa (2020, p. 35) e, sobretudo, defendido por nós como um “espaço fundamental da formação de professores, espaço de construção e reconstrução de práticas e lócus privilegiado de reflexão dos estudantes, os quais passam a vivenciar e a refletir sobre os processos educativos, inseridos nos cenários dessas práticas”.

Ademais, o estágio supervisionado pode (e deve) promover o desenvolvimento do pensamento autônomo dos estagiários, que é estimulado a partir da vivência de práticas pedagógicas e da problematização, tendo a pesquisa como método de formação e de desenvolvimento de postura e habilidades investigativas. O estágio, portanto, representa um espaço de compreensão e problematização da realidade observada, fundamentada nos estudos teóricos produzidos no campo educacional (Rosa; Sousa, 2020).

Na proposta de estágio do curso de Pedagogia da FE/UFG, a escola constitui-se como lócus privilegiado de observação, problematização e

reflexão crítica do trabalho educativo desenvolvido pelos professores e estagiários, em uma perspectiva de uma práxis criadora. Nesse sentido, as reflexões apresentadas neste texto foram desenvolvidas no DEI/Cepae.

### **O campo de estágio como lócus privilegiado de observação, problematização e reflexão**

Em 1982, foi criado o Departamento de Estudos Aplicados à Educação da FE/UFG, composto pelos membros do Colégio de Aplicação, funcionando dessa forma até março de 1994, quando foi criado o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae), conforme a Portaria nº 0063, como unidade vinculada à Pró-Reitoria de Graduação.

Atualmente, o Cepae atende cerca de 765 alunos da educação básica, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, além dos cursos de especialização *lato sensu* e *stricto sensu*. As vagas destinadas à educação básica são preenchidas por meio de sorteio público, realizado anualmente para todas as etapas, não havendo reserva de vagas para nenhum segmento específico. Em sua dimensão institucional e pedagógica, encontram-se o Departamento de Educação Infantil (DEI), o ensino fundamental e médio, o estágio supervisionado, a pós-graduação e o mestrado profissional em Ensino na Educação Básica.

O atendimento das crianças de 1-5 anos de idade foi assumido pelo Cepae em 2013, constituindo-se como um departamento dessa unidade, o DEI. Desde então, tornou-se um espaço pleno de desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, adquirindo perspectivas de uma proposta pedagógica crítico-emancipadora para a educação infantil (Trindade, 2018).

O DEI/Cepae atende 93 crianças, em período integral, matutino ou vespertino, conforme necessidade das famílias e disponibilidade interna de vagas. Insere-se nas atividades acadêmicas da universidade, afirmando-se, desde 2006, como efetivo campo de observação e prática pedagógica para os estágios curriculares obrigatórios dos cursos de licenciatura em



Educação Física, Pedagogia e outros. Atua também como espaço para o desenvolvimento de estágios curriculares não obrigatórios para algumas licenciaturas vinculadas à UFG e a outras universidades e faculdades da Região Metropolitana de Goiânia (UFG, 2014). O DEI/Cepae já acumula experiência de mais de quinze anos, caracterizando-se como um importante espaço de formação, experimentação e inovação pedagógica.

A proposta pedagógica do DEI/Cepae, nosso campo de estágio, está sistematizada no documento intitulado *Organização do trabalho pedagógico: Departamento de Educação Infantil – DEI/CEPAE/UFG* (UFG, 2019). No referido documento institucional, a criança é concebida como sujeito histórico e de direitos. Nessa perspectiva, as interações e brincadeiras são fundamentais para o processo de apropriação e ressignificação de conhecimentos, com vistas a impulsionar o desenvolvimento integral das crianças.

O desafio permanente foi o de pensar de modo a contribuir para formar professores baseados na análise, na crítica e na proposição de novas maneiras de fazer educação, valorizando a prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio do pensamento, da análise e da problematização dessa prática, atuando, assim, como um professor pesquisador de sua prática (Pimenta; Lima, 2010). A partir do exposto, o Cepae e, consequentemente, o DEI constituíram-se como lócus privilegiado para o desenvolvimento de propostas de estágio supervisionado para os cursos de licenciatura da UFG.

### **Os impactos causados pela pandemia do novo coronavírus e a retomada das atividades remotas no DEI/Cepae**

No final de dezembro de 2019, apareceram na cidade de Wuhan, na China, os primeiros casos de uma espécie de pneumonia com origem até então desconhecida, e diversos estudos demonstraram tratar-se de um novo tipo de coronavírus, caracterizado como uma síndrome respiratória aguda grave (SARS-CoV-2) (Falavigna *et al.*, 2020 *apud* Marques *et al.*, 2020, p. 70).



Os sintomas da Covid-19 podem variar de um simples resfriado até uma pneumonia severa, sendo os mais comuns: tosse, febre, coriza, dor de garganta e dificuldades de respirar. Sua transmissão ocorre de uma pessoa doente para outra ou por contato próximo por meio de aperto de mão, gotículas de saliva, espirro, tosse, catarro, objetos ou superfícies contaminadas, como celulares, mesas, maçanetas, brinquedos, teclados de computador etc. Estudos recentes indicam que as crianças são mais propensas a se infectar com o tipo mais comum do vírus. Embora elas se infectem com maior facilidade, não são propensas a desenvolverem os sintomas graves/agudos da doença. Contudo, são potenciais transmissoras do vírus.

Em decorrência do aumento do número de casos da Covid-19, caracterizando-a como um surto infeccioso, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em janeiro de 2020, que o surto do novo coronavírus constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional – RSI (Anvisa; OMS, 2009).

Diante desse cenário, em 3 de fevereiro de 2020, o Ministério da Saúde declarou emergência em saúde pública nacional, o que correspondeu a um risco de nível 3. Tal ação visou favorecer medidas administrativas de modo que o país se preparasse para enfrentar com maior agilidade a pandemia, muito embora não houvesse nenhum caso até então confirmado. Foi somente no final de fevereiro que se diagnosticou o primeiro caso de Covid-19 no Brasil, mais especificamente na cidade de São Paulo, o que de certa forma alarmou a todos para o reforço de medidas preventivas, como o uso de máscara e álcool em gel.

Em 11 de março, o Brasil já enfrentava a pandemia do novo coronavírus, anunciada pelos jornais televisivos e rádios locais, e reforçava-se a adoção de medidas cautelares como o isolamento social, a higienização frequente das mãos (com água e sabão), assim como não tocar em olhos, boca e nariz e se proteger ao espirrar. Em 16 de março, a UFG, por meio da Resolução



nº 18/2020 do Conselho Universitário (Consuni), em seu artigo primeiro, suspendeu por tempo indeterminado os calendários acadêmicos de 2020 do Cepae, dos cursos de graduação e de pós-graduação. Na sequência, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria nº 343, em 17 de março de 2020 (Brasil, 2020), a qual dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por outras a distância enquanto durasse a situação pandêmica. Em 1º de abril, as atividades remotas contavam com o amparo legal da Medida Provisória nº 934, que flexibilizou o número de dias letivos em 2020 para a educação básica, mas manteve a obrigatoriedade do cumprimento das oitocentas horas de atividades escolares.

Alinhado a esta medida, o Fórum Goiano de Educação Infantil (FGOEI) já havia manifestado publicamente sua posição contrária, desde 22 de outubro daquele ano, ao retorno imediato às atividades educacionais presenciais na educação infantil. Por meio de uma primeira carta aberta à população de Goiás, sugeriu que essa medida asseguraria os direitos sociais, em primeiro lugar, das crianças de 0 até 6 anos de idade pertencentes a instituições como creches e pré-escolas, direitos esses pautados na legislação, em normativas e documentos, e, em segundo lugar, pensando na integridade de todos os cidadãos brasileiros. Tais direitos se estenderam às crianças, assim como às suas famílias, professores e outros profissionais técnico-administrativos da educação infantil (Goiás, 2020).

Diante das orientações de retomada das atividades acadêmicas de 2020/2021, a Comissão de Estágio Curricular (CEC) do Cepae realizou uma reunião em 21 de agosto de 2020, objetivando discutir e deliberar sobre a realização do estágio curricular obrigatório e não obrigatório na referida instituição. Para tanto, organizou sistematicamente um conjunto de diretrizes específicas para se realizar o estágio por meio de atividades não presenciais durante o cenário de excepcionalidade pandêmica.

Dessa forma, pensar na hipótese de ensino remoto na educação infantil apresentou-se como inconcebível e um retrocesso para uma parcela

significativa de professores/as e pesquisadores/as, tanto que passou a se pensar nas atividades remotas como instrumento para manter o contato e vínculo com os alunos em vez de aulas propriamente ditas. Dito isso, tornou-se um desafio a ser vencido, isto é, trabalhar no limiar do (im) possível. Ademais, foi feito um esforço para pensar as atividades sem ferir os princípios éticos, políticos e estéticos da autonomia das crianças e das diferentes manifestações artísticas e culturais, tendo como objetivo principal a manutenção de vínculo entre crianças, famílias, professores, profissionais, estagiários etc.

Vale destacar que a organização do trabalho pedagógico do DEI/Cepae visou ampliar o repertório cultural e artístico, conforme as diretrizes curriculares, sempre norteadas pelos princípios basilares da educação infantil, quais sejam, educar, cuidar, brincar e interagir. O DEI concebe o estágio como:

264

- I. Espaço formativo e de sensibilização dos estudantes para o exercício da docência, que respeite os valores éticos que orientam a prática profissional;
- II. Momentos de maior aproximação e compreensão da realidade profissional, à luz dos aportes teóricos estudados, que favoreça a reflexão sobre a realidade, a aquisição da autonomia intelectual e o desenvolvimento de habilidades inerentes à profissão docente;
- III. Componentes curriculares de caráter teórico-prático, cuja especificidade proporcione o contato efetivo do estudante com o campo de estágio, acompanhado pela UFG;
- IV. Componentes curriculares integrantes do projeto pedagógico do curso, que considere seus objetivos, metodologia, acompanhamento e avaliação (Aguiar; Souza, 2020, p. 23).

Portanto, o estágio no DEI/Cepae foi um momento único na formação acadêmica dos estagiários da FE/UFG. Conforme mencionado, o Departamento retomou as atividades de maneira remota, realizando atividades



assíncronas enviadas por e-mail, com o objetivo principal de manutenção dos vínculos afetivos e indenitários com as crianças e suas famílias, por meio de atividades lúdicas e criativas.

## **Os agrupamentos do DEI/Cepae e seu funcionamento durante o cenário de excepcionalidade pandêmica**

Conforme Aguiar e Souza (2020), a organização das crianças no DEI/Cepae é feita em grupos etários, de forma que cada agrupamento possui um planejamento pedagógico que busca contemplar suas necessidades biopsicossociais e, atrelado a isso, desenvolver diversos conhecimentos que possibilitem às crianças a apropriação do legado sociocultural acumulado historicamente pela humanidade.

Atendendo um público de 93 crianças à época do estágio, o DEI/Cepae encontra-se organizado em cinco agrupamentos:

265

Grupo I – “Arara”: Constituído por crianças de 1 ano a 1 ano e 11 meses. Esse agrupamento conta com três crianças que frequentam o departamento em jornada integral, três que permanecem apenas no turno matutino e três que pertencem ao turno vespertino. Dessa forma, são contabilizadas seis crianças por turno.

Grupo II – “Lobo-Guará”: Constituído por crianças de 2 anos a 2 anos e 11 meses. Esse agrupamento conta com seis crianças que frequentam o departamento em jornada integral, seis que permanecem apenas no turno matutino e seis que pertencem ao turno vespertino. Dessa forma, são contabilizadas doze crianças por turno.

Grupo III – “Tatu-Bola”: Constituído por crianças de 3 anos a 3 anos e 11 meses. Esse agrupamento conta com sete crianças que frequentam o departamento em jornada integral, nove que permanecem apenas no turno matutino e oito que pertencem ao turno vespertino. Dessa forma, são contabilizadas dezesseis crianças no turno matutino e quinze no turno vespertino.

Grupo IV – “Jacaré”: Constituído por crianças de 4 anos a 4 anos e 11 meses. Esse agrupamento conta com sete crianças que frequentam o departamento em jornada integral, oito que permanecem apenas



no turno matutino e sete que pertencem ao turno vespertino. Dessa forma, são contabilizadas quinze crianças no turno matutino e quatorze no turno vespertino.

Grupo V – “Dinossauro”: Constituído por crianças de 5 anos a 5 anos e 11 meses. Esse agrupamento conta com nove crianças que frequentam o departamento em jornada integral, seis que permanecem apenas no turno matutino e seis que pertencem ao turno vespertino. Dessa forma, são contabilizadas quinze crianças por turno (Aguiar; Souza, 2020).

Na primeira intervenção do estágio no DEI/Cepae, foi possibilitado aos estagiários conhecer todos os grupos, proporcionando observação e análise amplas acerca das propostas pedagógicas, ferramentas, dificuldades e soluções vivenciadas por cada um dos grupos diante do referido contexto de pandemia. Sem prejuízo do acompanhamento dos demais agrupamentos, os alunos foram divididos em duplas, ficando cada uma responsável por observar e analisar um agrupamento específico e compartilhar as experiências com os demais colegas.

Nosso primeiro movimento de aproximação com a organização do trabalho pedagógico do DEI/Cepae e com as crianças deu-se por meio do Grupo V – “Dinossauro”. Como o planejamento do agrupamento tinha o objetivo de proporcionar a aproximação com as crianças e famílias, sem submetê-las à exposição excessiva em frente às telas do computador, *tablet* e/ou celular, as professoras optaram pela utilização do *podcast*, o qual apresentava-se como alternativa para a aproximação, tendo em vista que se materializa através da escuta e da imaginação.

Faz-se necessário destacar que, em virtude de ser um “ contato assíncrono”, ou seja, uma gravação realizada previamente que pode ser acessada a qualquer momento pelo ouvinte, um *podcast* demanda um planejamento complexo, pois deve observar a relação conteúdo x tempo, a entonação da voz e, neste caso específico, o apelo para elementos afetivos que possam maximizar a aproximação entre quem fala e a criança. Tal apelo estava



presente e foi extremamente marcante em cada um dos *podcasts* confecionados, os quais retomavam, em sua maioria, elementos experienciados por professores e crianças quando havia atividades presenciais.

Após o período de observação e análise das atividades desenvolvidas pelos agrupamentos do DEI/Cepae no contexto pandêmico, cada dupla de estagiários ficou responsável por acompanhar um agrupamento específico, tendo como objetivo principal a participação supervisionada durante o seu planejamento pedagógico, execução das atividades e elaboração de relatórios fundamentados acerca de todo o processo.

#### **Grupo IV: Jacaré**

Após a análise dos agrupamentos que compõem o DEI/Cepae, bem como das atividades desenvolvidas por cada um deles, no segundo momento ficamos responsáveis pelo acompanhamento do Grupo IV – “Jacaré”, tendo como supervisoras as professoras Rosiris Pereira de Souza e Milna Martins Arantes, bem como os bolsistas de ensino Lucas Batista Rodrigues da Costa e Sara Sousa Barbosa.

Conforme o Anexo IV (Planos de Ensino) do documento *Organização do Trabalho Pedagógico* (UFG, 2019), a organização pedagógica do grupo Jacaré tem como objetivo

garantir à criança acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Em um contexto “normal”, para alcançar a efetividade desse objetivo, são realizados planejamentos diários em que se observa o que foi apreendido durante o processo de ensino-aprendizagem. Ocorre que, no cenário pandêmico, o maior desafio foi manter inalterado o objetivo principal do agrupamento sem submetê-lo à modalidade a distância, sempre à luz



da teoria histórico-cultural, com foco na formação da consciência e no desenvolvimento da criança.

Assim, o planejamento do agrupamento Jacaré passou a ser realizado normalmente às terças-feiras pela plataforma Google Meet, e tinha como finalidade a discussão acerca de atividades educativas não presenciais a serem encaminhadas para as crianças e suas famílias semanalmente, utilizando plataformas e ferramentas institucionais. É importante destacar que, de acordo com as orientações do MEC, não houve obrigatoriedade quanto à participação, execução ou devolutiva das atividades por parte das crianças, tendo em vista que o modelo de ensino remoto (ERE) é inadequado para a educação infantil. As atividades remotas desenvolvidas pelo DEI/Cepae tinham como objetivos principais a aproximação, integração e participação de crianças e famílias, favorecendo o desenvolvimento e fortalecimento de vínculos afetivos e identitários.

268

Em continuidade ao que foi trabalhado desde o início das atividades remotas, a proposta pedagógica do agrupamento Jacaré foi orientada pela rede temática “Arte, Literatura e Cultura Corporal”, a qual norteou todos os planejamentos do ano letivo de 2020. O plano de ação da equipe pedagógica do agrupamento Jacaré teve como objetivo trabalhar de forma integrada as três áreas do conhecimento, respeitando a especificidade de cada uma delas, ao mesmo tempo que teceu uma rede de conhecimento que permitia às crianças se apropriar dos conhecimentos artístico-culturais por meio do acesso a diferentes expressões e manifestações artísticas (visitas a museus virtuais; acesso e apreciação de obras e artistas; produção de desenhos, pinturas e objetos). O tempo emergiu como horizonte a ampliar o repertório imagético, a capacidade imaginativa e criativa das crianças.

No campo da literatura, as crianças têm acesso a diferentes gêneros literários, histórias antirracistas, poemas etc. Vale destacar que o incentivo à escuta, a contação e o reconto de histórias, bem como a apreciação das ilustrações, são meios privilegiados de ampliar não só o repertório linguístico,

mas a leitura de mundo das crianças. No que concerne à cultura corporal, busca-se por meio dos jogos, brincadeiras e práticas corporais possibilitar às crianças vivenciar sua corporalidade, explorando não apenas o movimento em si mesmo, mas a produção de brinquedos e jogos e os significados socio-culturais atribuídos às práticas corporais ao longo da história.

Durante as reuniões de planejamento, execução e avaliação das atividades educativas, a participação dos/as estagiários/as não esteve limitada a uma atitude passiva, muito pelo contrário. Na proposta de supervisão do estágio dos/das professores/as do departamento, a participação dos/as estagiários/as foi incentivada de forma intencional e planejada, possibilitando-lhes expressar suas sugestões, questionamentos e opiniões, oportunizando a colaboração efetiva em todas as ações do processo pedagógico, quais sejam: a) elaboração do planejamento como documento oficial; b) confecção das orientações pedagógicas a serem encaminhadas para as crianças e suas famílias acerca da atividade proposta e de sua execução; c) quando necessário, roteirização para auxiliar na elaboração de vídeos a serem produzidos para a atividade; d) inclusão do planejamento e de demais documentos no perfil do agrupamento Jacaré na plataforma Google Classroom; e) recebimento das devolutivas e encaminhamento de *e-mail* resposta às famílias.

269

### **Considerações finais**

O primeiro semestre do ano civil de 2021 destacou-se pela enorme gama de dificuldades de toda ordem em detrimento do contexto pandêmico, da sobrecarga de trabalho e da dor pela perda de tantas vidas que poderiam ter sido protegidas. E, em meio a tudo isso, tivemos que trabalhar no limiar do (im)possível. Contudo, houve a dedicação de todos e todas na construção da escrita acadêmica colaborativa: um esforço coletivo em prol da educação científica e do fortalecimento da identidade docente, tendo sido fundamental para que o estágio seguisse alinhado com a concepção de



professor/a como “profissional intelectual crítico-reflexivo e pesquisador de sua práxis e da práxis educativa que se realiza” (Pimenta, 2019, p. 13).

O estágio curricular obrigatório desenvolvido no DEI/Cepae oportunizou diálogos formativos por meio da docência compartilhada, uma dinâmica formativa em que “tanto a formação, quanto o trabalho docente são desenvolvidos simultaneamente pelos professores da universidade e da escola, e ao estagiário coube participar ativamente deste processo, “entendendo que seu processo de formação se dá nos dois campos, que por sua vez estão interligados dialeticamente” (Calderano, 2013, p. 61).

Por compreender o estágio como atividade teórica de conhecimento da práxis educativa, do trabalho docente, da realidade educacional e das especificidades da educação infantil, é que se viabilizou conjuntamente a articulação entre conhecimentos, saberes e práticas didático-pedagógicas ao valorizar o estágio com pesquisa na busca por contribuir para a formação crítica e o desenvolvimento da autonomia intelectual, política e científica dos/as estagiários/as (Ghedin, 2019).

Apesar dos grandes desafios que ainda temos que vencer, estamos vivenciando um momento histórico muito oportuno para a reflexão e a ação em prol da qualidade socialmente referenciada da educação infantil. O caminho para a superação desses desafios passa pelo investimento na qualidade da educação básica com ênfase na educação por meio da formação e qualificação dos professores e do aparelhamento das escolas.

## Referências

AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA (ANVISA); ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *Regulamento Sanitário Internacional* – RSI (2005). Brasília, DF, 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/anvisa/pt-br/assuntos/paf/regulamento-sanitario-internacional/arquivos/7181json-file-1>. Acesso em: 8 dez. 2020.



AGUIAR, Ana Rogéria; SOUZA, Bárbara Isabela S. *Organização do estágio curricular obrigatório e não obrigatório*: Departamento de Educação Infantil (DEI). Goiânia: Cepae/UFG, 2020. E-book.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – Covid-19. Brasília, DF, 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm). Acesso em: 8 dez. 2020.

CALDERANO, Maria da Assunção. *Docência compartilhada entre universidade e escola: formação inicial e continuada através do estágio curricular*. São Paulo, 2013. Relatório pós-doutoral.

GHEDIN, Evandro. Estágio com pesquisa: a ontogênese de um processo. In: SUANNO, Marilza Vanessa R.; SILVA, Carlos C.; SOUSA, Luciana F. E. C. P.; SUANNO, João Henrique (org.). *Imagens da formação docente: o estágio e a prática educativa*. Anápolis, GO: Ed. UEG, 2019. p. 279-304.

271

MARQUES, Marina L.; TAVARES, Rejane G.; RODRIGUES, Brenda Paula S.; SUANNO, Marilza Vanessa R. In: ROSA, Sandra Valéria L.; TEIXEIRA, Ricardo Antonio G.; SUANNO, Marilza Vanessa R. *Formação, profissionalização docente e trabalho educativo*. Goiás: MC&G Editorial; UFG, 2020. p. 69-94.

PIMENTA, Selma G. Prefácio. In: SUANNO, Marilza Vanessa R.; SILVA, Carlos C.; SOUSA, Luciana F. E. C. P. (org.). *Imagens da formação docente: o estágio e a prática educativa*. Anápolis, GO: Ed. UEG, 2019. p. 11-21.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2010. (Saberess Pedagógicos).

ROSA, Dalva Eterna G.; SOUSA, Luciana F. E. C. P. O estágio do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás: a construção dos caminhos. In: SUANNO, Marilza Vanessa R.; SILVA, Carlos C.; SOUSA, Luciana F. E. C. P. (org.). *Imagens da formação docente: o estágio e a prática educativa*. Anápolis, GO: Ed. UEG, 2019. p. 33-55.

TRINDADE, Israel Elias. Apresentação. In: MESQUITA, Deise Nanci C. (org.). *Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás – 50 anos de história*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação. *Organização do Estágio Curricular Obrigatório e Não-Obrigatório*: Departamento de Educação Infantil (DEI). Goiânia, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). Faculdade de Educação. *Projeto Pedagógico*: Curso de Pedagogia. Goiânia, mar. 2015. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/2/0/2018PPC\\_Pedagogia\\_%281%29.pdf?1518023839](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/2/0/2018PPC_Pedagogia_%281%29.pdf?1518023839). Acesso em: 1 abr. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). Resolução CONSUNI nº 32/2014. Aprova o Regimento do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE, da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 29 ago. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). Resolução CONSUNI nº 34/2020. Aprova a Instrução Normativa CONSUNI Nº 01/2020, que dispõe sobre procedimentos relativos a todas as atividades escolares da educação básica e acadêmicas da graduação no modo de ensino remoto. Goiânia, 14 ago. 2020.



# **O papel do estágio curricular obrigatório na formação de professores: a formação do estagiário em período pandêmico**

Claudia Souza de Queiroz  
Mariana Oliveira Udre Varela  
Marilza Vanessa Rosa Suanno  
Rafaela de Moraes Ramos  
Rejane Gomes Tavares  
Vanessa Saran Ribeiro

Este capítulo tem como objetivo discutir o papel do estágio curricular obrigatório na formação de professores, bem como relacionar essa discussão com a vivência de estágio no Departamento de Educação Infantil (DEI) do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae). Ao nos fundamentar em autores como Pimenta (2019), Aguiar e Souza (2020), Côco e Salgado (2018), Faria (2005), Garotti (2000) e Harvey (2008), e em leis, resoluções, portarias e demais documentos oficiais, discutimos a educação infantil no cenário da pandemia do coronavírus (SARS-CoV-2).

Ao nos referirmos à formação de professores, precisamos apresentar primeiramente nossa concepção do que é ser professor, isto é, nossa visão desse profissional. Assim, nos embasaremos no entendimento de Pimenta

(2019), que defende a concepção de professor adotada pela Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Como profissional da educação, o professor deve ser um intelectual crítico-reflexivo, que seja pesquisador de sua práxis e da práxis educativa que se realiza na escola e demais contextos em que se insere profissionalmente; procure por respostas aos desafios que encontra em sua práxis docente; tem sensibilidade social; busque a superação das desigualdades educacionais.

### **O estágio curricular obrigatório na formação do professor**

O estágio do curso de Pedagogia da FE/UFG assume essa perspectiva formativa do professor e, como resultado, tem por princípio o ensino com pesquisa, extensão e inovação. O professor surge como um indivíduo problematizador e crítico-reflexivo da realidade escolar. Por isso, defendemos que esse perfil profissional deva ser resguardado a fim de que se torne possível uma educação que empodere alunos, suas famílias, professores e escolas públicas, com o fito de se manterem e atuarem na construção de uma sociedade democrática, justa e fraterna, superando as profundas desigualdades que o capitalismo constrói, determina e aprofunda desde sempre. Tal perfil deve, portanto, opor-se à transformação do direito à educação em mercadoria.

A educação como prática social tem o papel formativo e reflexivo que contribui para a compreensão e transformação da realidade. Gadotti (2000) reflete sobre essa concepção ao afirmar que a educação deve ser contestadora, superar os limites impostos pelo Estado e pelo mercado e, portanto, ser muito mais voltada para a transformação social do que para a transmissão cultural. Nesse sentido, é fundamental refletir sobre o capitalismo, o neoliberalismo e as interfaces destes com a educação. Segundo Harvey (2008), o neoliberalismo é, em primeiro lugar, uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as capacidades empreendedoras



individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre-comércio. Seguindo esse preceito, temos em nossa atual conjuntura educacional a influência e atuação de grandes conglomerados financeiros que visam, acima de tudo, ao lucro e, portanto, fazem uso de técnicas e práticas que lhes rendam maiores receitas em menor tempo possível. Para tal feito, exercem controle e padronização naqueles que levam a educação nas costas, aqueles que ensinam nas mais diversas condições – seus peões, os professores.

Pimenta (2019) reflete sobre o impacto da concepção de professor sob a ótica dos conglomerados financeiros. Tais empresários da educação, para a obtenção do lucro, visam a uma formação reduzida e apenas prática nos cursos de licenciatura, ou seja, que desconsidera as teorias pedagógicas e desqualifica os profissionais, transformando-os em repetidores tecnicistas com contratos temporários, sem direitos trabalhistas e peões descartáveis em um jogo de xadrez, o que torna as escolas e universidades públicas lugares de negócio. Nesse mesmo sentido, esses conglomerados assumem que o estágio é o lugar das práticas. Em seus moldes, na formação do futuro professor o estágio serviria apenas para observar e reger aulas, sem excesso de teorias, para que não haja baixos índices de aprendizagem no Brasil – segundo eles, culpa de professores malformados e maltreinados.

### **O estágio curricular de Pedagogia e a visão de estágio no DEI/Cepae**

Tanto a FE/UFG quanto o DEI/Cepae, em suas concepções e proposas de estágio citadas em seus documentos orientadores – *Regulamento de Estágio* (UFG, 2016) e *Organização do Estágio Curricular* (DEI, 2019) –, contrapõem-se à visão mercantilista e alienada do que deve ser a formação do professor. Nessa formação deve predominar a educação emancipadora, desconstruindo mitos e preconceitos gerados pela indústria educacional ao possibilitar que os estudantes tenham seu olhar instrumentalizado com



teorias que lhes permitam uma análise crítica fundamentada das situações do ensino em seus contextos. Sob essa lógica, entende-se que o curso de licenciatura é, necessariamente, teórico, no sentido de que prepara o estudante para compreender através de leituras, análises, problematizações da práxis educativa que ocorrem nas escolas, nas salas de aula e nas atividades curriculares que são propostas e mediadas pelos educadores, para que o estagiário também o faça em sua própria práxis e na práxis educativa que o cerca quando for o educador.

Seguindo esses preceitos, a UFG (2016), pautada na Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 (Brasil, 2008), dispõe sobre o estágio curricular e concebe-o como ato educativo, determinando, no regulamento de estágio, que o curso de Pedagogia tenha em sua grade obrigatória dois estágios divididos em dois semestres cada:

Art. 10 - O estágio obrigatório do curso de Pedagogia é supervisionado in loco pelo professor orientador da disciplina de estágio e pelo professor supervisor da instituição campo. Art. 11 - A atividade de estágio será desenvolvida conforme estabelecido no Projeto Político Pedagógico do curso e de acordo com a Resolução CEPEC 731/2005, que prevê as seguintes etapas: I. Apreensão e estudo da realidade da instituição-campo - compreensão, descrição e análise do cotidiano institucional/escolar; II. Elaboração do projeto de ensino e aprendizagem – problematização de situações apreendidas da realidade e definição do tema do projeto de ensino e aprendizagem. A elaboração do projeto implica preparação teórico-prática e metodológica, considerando os conhecimentos pedagógicos e transdisciplinares relativos ao processo de ensino e aprendizagem; III. Desenvolvimento do projeto de ensino e aprendizagem – realização do projeto no campo de estágio, constituindo a experiência com a regência (ou similar) relativa ao trabalho docente; IV. Relatório final – apresentação do resultado da ação docente que evidencie a compreensão da realidade e as contribuições do processo para a construção pessoal e coletiva da formação e do trabalho docente (UFG, 2016, p. 8).

Para nós, o estágio é compreendido como espaço fundamental de formação do professor, um espaço de construção e reconstrução de práticas e um lugar privilegiado de reflexão dos estudantes, que não só realizam a prática, mas também a pesquisa. Assim, nós estagiários passamos a experienciar e a refletir sobre os processos educativos, pois estamos inseridos nos cenários dessas práticas onde somos constantemente instigados ao pensamento crítico-reflexivo para podermos refletir e agir com autonomia.

Por isso, em nossa universidade é garantido que o estagiário pesquise constantemente, mantendo-se ligado às teorias para que sua prática seja sempre guiada e com propósito. Segundo Pimenta e Lima (2010), nem sempre o educador sabe muito a respeito das ações pedagógicas que empreende – dessa forma, a teoria esclarece as dúvidas sobre o processo educacional, ou seja, demonstra quais são os processos mais adequados em determinada ação. Nossos estágios nos cursos de formação de professores têm como uma de suas finalidades capacitar a inserção profissional (diante da importante relação entre práticas institucionais e teoria), além de construir profissionais mais aptos à identificação de novos instrumentos de educação.

277

### **A educação infantil como campo de estágio**

No primeiro semestre de 2021, cursamos o estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia da FE na modalidade da educação infantil. No Brasil, a educação infantil, ou seja, o atendimento a crianças de 0 a 6 anos de idade, é uma conquista recente, tendo como seu marco histórico o direito assegurado pela Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990. Para além da Constituição e do Estatuto, as crianças estão contempladas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, no Plano Nacional de Educação (PNE) e no *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI).

Especificamente sobre a educação infantil, a Meta 1 do PNE aborda a busca pela universalização da educação na faixa da pré-escola (crianças de 4



a 6 anos) e a expansão do ensino na faixa da creche (atendendo, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos, até 2024). Contudo, Côco e Salgado (2018) apontam que, além da universalização da educação infantil, é fundamental garantir certas condições, ou seja, estrutura, qualidade, professores com formação em nível superior, política de formação continuada, redução de desigualdades, inclusão e afins. Segundo o próprio Ministério da Educação e Cultura – MEC (Brasil, 2004, p. 5):

Além da carência de infra-estrutura básica, consideramos que a maioria dos edifícios escolares restringe o processo educativo, ao não explorar as possibilidades pedagógicas do espaço físico e de seus arranjos espaciais no desenvolvimento infantil. A inexistência (ou a precariedade) de parque infantil, por exemplo, priva as crianças da convivência e da exploração do espaço e das atividades e movimentos ao ar livre, comprometendo seu desenvolvimento físico e sociocultural.

278

Ou seja, para além de oferecer vagas, a educação infantil deve garantir o desenvolvimento das crianças e um processo sociointerativo de ensino e aprendizagem, promotor da aventura da descoberta, da criatividade, do desafio, da aprendizagem, da interação criança-criança e criança-adulto, além da formação da responsabilidade social (Brasil, 2004).

A educação infantil não é um degrau para o ensino fundamental, tendo em vista que “educar e cuidar são objetivos da Educação Infantil, assim colocados para dar ênfase na centralidade da criança e na sua especificidade em relação ao ensino escolar” (Faria, 2005, p. 1021-1022). O foco dessa modalidade deve ser educar e cuidar, não alfabetizar. Como vivemos em um ambiente letrado, as crianças serão apresentadas às letras e aos números, mas não com o objetivo da escolarização, mas do desenvolvimento e da transformação.

Tendo em mente essas informações, iniciamos a modalidade de estágio curricular obrigatório no campo de estágio da instituição de ensino DEI/Cepae. Como está inserido na UFG, o DEI/Cepae entende que seus profissionais da educação devem ser, assim como sugerido por Pimenta



(2019), intelectuais crítico-reflexivos, pesquisadores de sua práxis. Aguiar e Souza (2020) afirmam que, para isso, o DEI/Cepae tem seu projeto político-pedagógico alicerçado em fundamentos teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica ao sistematizar intencionalmente o trabalho pedagógico, objetivando materializar o par dialético “cuidar e educar” específico da educação infantil. Assim, em sua proposta pedagógica registrada no documento intitulado *Organização do Trabalho Pedagógico: Departamento de Educação Infantil - DEI/CEPAE/UFG* (2019), o Departamento comprehende que a infância é determinada pelas condições socioculturais e a criança é um sujeito histórico e de direitos.

O DEI/Cepae, como campo de estágio, segue a Resolução Cepec/UFG nº 1.539, definindo que o estágio se caracteriza como um componente curricular teórico-prático em que deve ser estabelecido um diálogo crítico com a realidade escolar, sendo espaço formativo e de sensibilização dos estudantes para o exercício da docência com maior aproximação e compreensão da realidade profissional, fazendo uso dos aportes teóricos estudados. Assim, estabelece-se com uma proposta de relação dialógica e dialética com o estágio.

Dialógica, no sentido semântico deste termo, tendo em vista que a relação entre os pares é caracterizada por um constante diálogo. Dialética, no sentido de que as trocas realizadas entre o departamento e os estágios curriculares influenciam diretamente na constituição de ambos, qualificando a formação humana e a formação profissional daqueles que estão envolvidos neste processo (Aguiar; Souza, 2020, p. 7).

### **O estágio curricular em período de exceção**

Antes mesmo de iniciarmos nosso estágio em 2020, o mundo inteiro entrou em um contexto pandêmico. Assim, segundo a perspectiva do DEI/Cepae e o que acreditamos ser a educação infantil, isto é, uma relação entre cuidar e educar e um espaço em que a criança tenha a oportunidade de desenvolver-se por meio de interações e brincadeiras – “brincar como



instrumentos de interação, cultura, aprendizagem e desenvolvimento da criança” (UFG; Cepae, 2019, p. 70) –, pensar a educação infantil em modalidade remota é inconcebível.

Contudo, o MEC publicou a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (Brasil, 2020), que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia do coronavírus. Posteriormente a essa portaria, a UFG deliberou, em 27 de março de 2020, a Resolução Consuni nº 18/2020 (UFG, 2020a), que dispõe “sobre a suspensão, por tempo indeterminado, dos calendários acadêmicos 2020”. Em 14 de agosto de 2020 aprovou-se a oferta de ensino remoto emergencial na instituição, por meio da aprovação da Resolução Consuni nº 34/2020 (UFG, 2020b), cujo Art. 1º dispõe que “[t]odas as atividades escolares da educação básica e acadêmicas da graduação referente a 2020/1 serão retomadas, a partir de 31/08/2020, no modo de Ensino Remoto Emergencial (ERE), mediadas por uso de diferentes tecnologias”. Determinou-se, assim, que toda a educação básica voltasse às atividades em modalidade remota, incluindo a educação infantil.

Em atendimento às resoluções institucionais, o Conselho Diretor do Cepae definiu pela oferta de ERE predominantemente por meio de atividades assíncronas, o que implicou que o DEI, como parte do Cepae, deveria oferecer atividades educativas não presenciais de caráter emergencial às crianças. Como as atividades retornaram, também foi possível que a instituição de ensino voltasse a oferecer espaço como campo de estágio. Em 21 de agosto de 2020, a Comissão de Estágio do Cepae aprovou a Instrução Normativa Cepae nº 1/2020, que dispõe sobre as diretrizes para a realização do estágio curricular obrigatório e não obrigatório no cenário de excepcionalidade pandêmica.

Com a decisão de retorno das atividades na educação infantil, houve, por parte de grupos de pesquisadores, dentre os quais destacamos o Fórum Goiano de Educação Infantil (FGOEI) e o Movimento Interfóruns de Edu-

cação Infantil do Brasil (MIEIB), a preocupação com o descuido para com a educação infantil. Entendia-se que se tratava de um retrocesso no ERE ao focar a realização de tarefas em preparação para o ensino fundamental, o que consequentemente colaborava para que a educação infantil perdesse sua essência, que é o cuidar e o educar por meio da ludicidade e das trocas.

Brincadeiras e interações de natureza assistivo-educativa são eixos essenciais na qualidade do trabalho da Educação Infantil, assim como interações entre crianças e as condições de liberdade de movimento, de expressão e de investigação do meio ambiente e de contextos sociais (FGOEI, 2020).

Dessa maneira, temos consciência da importância da educação infantil na sociedade, afinal, é a primeira etapa da educação básica, além de uma importante aliada no cuidado das crianças, principalmente aquelas em situação de risco. Não estamos aqui negando o direito da criança à educação. Contudo, antes do direito à educação, aqui citando o ECA, vem o direito à vida e à saúde, não sendo possível, portanto, negar a realidade mundial (e sobretudo brasileira) daquele período; no Brasil, além do contexto pandêmico, também se observava uma tendência de negação de medidas preventivas.

Muitas famílias tiveram suas rendas diminuídas ou retiradas, aumentando a condição de pobreza ou de miserabilidade. Os pais e outros membros do mesmo grupo familiar, habitantes da mesma residência, perderam seus empregos e estão vivendo tensões sociais e individuais – alguns têm o acirramento da violência doméstica contra mulheres e crianças – que refletem na vida e nos direitos das crianças. Essa condição coincide com o debate sobre a assunção pela família do papel de instrução formal de seus filhos durante a pandemia em colaboração com os docentes e instituições educativas, o que expressa a necessidade de relações seguras e de confiança entre as várias instituições sociais, resgatando-se a educação como prática social essencial e qualificando de modo positivo o trabalho docente e dos gestores educacionais. Importante ressaltar que aquele debate tem abrangido diferentes classes sociais e se acirra ainda mais na condição de pais e mães trabalhadores, cujo tempo



disponível para o acompanhamento das crianças em atividades demandadas pelas instituições escolares é exíguo, havendo simultaneamente obrigações de ordem doméstica inadiáveis, como os cuidados básicos da casa, com alimentação e exigências ligadas às próprias crianças (FGOEI, 2020).

Visando não cair nesse retrocesso e manter a segurança de todos os envolvidos, a educação na UFG – incluindo o estágio – passou por mudanças. Para além do que já estava estabelecido, como conhecer, observar e respeitar as normas regimentais do Cepae e considerar atentamente a aplicação dos princípios básicos das relações humanas e da ética profissional, pertinentes às ambiências da instituição, dentre outros preceitos, o estágio seguia assim: as especificidades do estágio deveriam ser consideradas de acordo com o processo de sistematização das atividades não presenciais; a quantidade de estagiários deveria ser mantida dentro das normas estabelecidas pelas legislações e resoluções, e estes continuariam a ser acompanhados por seus professores (orientador e supervisor); estaria disponível toda a documentação do estágio através do Sistema Eletrônico de Informações (SEI), e o professor orientador deveria disponibilizar o projeto de estágio alinhando-se com a Comissão de Estágio Curricular (CEC), com o Cepae e seu corpo docente.

Mesmo em período de exceção, a instituição deve considerar seu papel formativo e possibilitar a compreensão da relação teoria e prática e a construção da identidade docente dos estagiários, a fim de que estes sejam também profissionais crítico-reflexivos.

### **Organização do trabalho pedagógico no DEI/Cepae**

No DEI/Cepae, a organização das crianças se dá em forma de agrupamentos. São cinco: o Arara, para crianças de 1 ano a 1 ano e 11 meses; o Lobo-Guará, para crianças de 2 anos a 2 anos e 11 meses; o Tatu-bola, para crianças de 3 anos a 3 anos e 11 meses; o Jacaré, para crianças de 4 anos a 4 anos e 11 meses; o Dinossauro, para crianças de 5 anos a 5 anos e 11



meses. Durante o contexto pandêmico, os agrupamentos não se dividiam em turnos, tendo, portanto, pelo menos três professoras em cada (dentre elas uma regente efetiva, bolsistas de ensino, estagiários não obrigatórios e professoras substitutas).

Em período de exceção, o DEI/Cepae retornou com as atividades da educação infantil mediante adequações e mudanças, com propostas educativas não presenciais sob a forma de atividades lúdicas semanais, contando com o apoio das famílias para seguir nessa nova caminhada. Com uma atividade de não obrigatoriedade por semana, os professores propuseram dinâmicas que integrassem toda a família, contando sempre com mensagens interativas. Exemplos incluem podcasts, vídeos no YouTube, pôsteres, cartazes e animações.

No que se refere às condições de trabalho das professoras supervisoras do DEI/Cepae, estas receberam somente o pacote GSuite, ou seja, acesso ilimitado às plataformas do Google, como Classroom, Drive e *e-mails* personalizados. Contudo, tiveram que assumir os custos concernentes ao exercício remoto do trabalho, como materiais e instrumentos tecnológicos, gastos com internet e energia, composição do local de trabalho, além de conciliar o trabalho remoto com as demandas domésticas.

Em virtude dos encontros e das atividades educativas não presenciais de caráter emergencial, foi mudada a forma de avaliação. A equipe do DEI/Cepae realiza as avaliações das crianças com base em documentos oficiais, sobretudo aqueles pautados nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*.

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I – a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II – utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.) (Brasil, 2009, p. 18).



Esclarecidas as particularidades que compõem o processo avaliativo na educação infantil, compreendemos que, naquele contexto de distanciamento social, não era possível o acompanhamento pedagógico do processo de aprendizagem das crianças. Dessa forma, para as professoras do DEI/Cepae que realizaram essa avaliação, faltavam elementos para a observação do processo de aprendizagem, principalmente a escuta e percepção das crianças nos momentos de interações e brincadeiras. Sendo assim, passaram a elaborar relatórios do agrupamento como um todo, em vez de relatórios individuais semestrais de desenvolvimento de cada criança, em função da falta de devolutivas e de contato direto diário com cada criança.

De acordo com o entendimento de que avaliar é acompanhar todo o processo educativo, destacando a incidência de todo o contexto de aprendizagem, pode-se entender que o DEI/Cepae enfrentou um grande desafio para avaliar as crianças naquele período, em que não era possível acompanhar suas manifestações e interações.

Diante das impossibilidades, as educadoras optaram por não realizar o relatório individual de acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. Em lugar deste, reuniram os registros enviados pelas famílias, sejam eles fotografias, vídeos ou até mesmo relatos por *e-mail*. A proposta do DEI/Cepae era agrupar esses registros em um relatório único do grupo que seria elaborado durante o processo, um instrumento avaliativo que compõe a documentação pedagógica e descreve os processos e as vivências das crianças e de suas famílias a partir dos episódios encaminhados semanalmente.

### **Estágio no agrupamento Dinossauro**

No segundo semestre de 2020 (que, pelo calendário acadêmico da UFG, equivale ao primeiro semestre letivo de 2020), ficamos responsáveis pelo acompanhamento do agrupamento Dinossauro. Este opera mediante a problematização das vivências infantis: algumas descobertas culturais e



científicas. No referido ano letivo, trabalharam diretamente por meio das propostas do projeto de ensino “Mochila viajante” e do projeto de extensão “Vem cantar com a gente”, fazendo, assim, uso de diversas áreas de atuação em seus episódios: artes, literatura, ciências da natureza e geografia da infância e jogos, brinquedos e brincadeiras.

O planejamento do agrupamento propõe investigar conhecimentos culturais e científicos; ampliar conhecimentos prévios sobre cultura e ciência; possibilitar o acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade; possibilitar o diálogo com a primeira fase do ensino fundamental, aproximando as crianças do contexto escolar do Cepae. Por meio das atividades, as professoras buscam promover a escuta de diferentes falas, propiciar o conhecimento ou reconhecimento de diferentes culturas, de forma a agregar e enriquecer o aprendizado. Compreendemos a importância desse processo de reconhecimento cultural e do diálogo no aprendizado, dada a importância de conversar com as crianças sobre suas expectativas, experiências e vivências, além de ser um importante momento de ampliação dos conhecimentos prévios sobre cultura e arte. Afinal, de acordo com Vygotsky (1989), a cultura favorece o desenvolvimento das formas superiores de pensamento ou de comportamento humano.

Podemos dizer que o estágio é um período de muita complexidade e de algumas incertezas. É nesse período que nós, estagiários, depositamos nossas expectativas no que diz respeito a ser professor e em uma possível aplicação de saberes e didáticas. Foi com muita ansiedade que tratamos a experiência durante aquele período de exceção, pois nada do que antecipamos pôde ser realizado. Assim, mais do que nunca, a presença das supervisoras no campo de estágio fez-se necessária – afinal, foi com elas que reformulamos nossas expectativas e aprendemos como ser um professor em um regime assíncrono. Felizmente, tivemos muita ajuda e muito suporte por parte das supervisoras e, assim, seguimos com nosso aprendizado.

Inicialmente toda a nossa turma realizou análises, registro, apreciação e apresentações das atividades do agrupamento Dinossauro, em virtude da



disponibilidade de conteúdo da escola campo; tais atividades aconteceram e ainda acontecem sob a forma de episódios. Contribuímos, portanto, com análises, registros e apresentações referentes aos episódios 1 ao 7. Apenas mais tarde tivemos contato com as atividades de outros agrupamentos, como o Jacaré e o Tatu-Bola. Ainda no mesmo semestre, colaboramos com a produção de relatórios de atividades voltadas para a educação infantil, através de anotações e comentários a respeito de vídeos, reuniões do DEI/Cepae (de formação, familiares etc.), encontros de debates do FGOEI, dentre outras realizações. Por solicitação da coordenação de estágio da FE, fizemos um curso de capacitação da Secretaria Municipal de Educação (SME) e, ao final, tivemos que elaborar um *template* de plano de aula para a educação infantil na modalidade ERE.

No primeiro semestre de 2021, que equivaleu ao segundo semestre letivo de 2020, nossa dupla continuou acompanhando e produzindo atividades com o agrupamento Dinossauro (as outras duplas acompanharam outros agrupamentos). Nossa primeira contribuição direta foi para o episódio 24, através do contato assíncrono por *e-mail* com as professoras do agrupamento: contribuímos com o envio de áudio de relatos pessoais e com a elaboração de um cartaz para a anunciação do *podcast* do episódio. Como o encontro foi assíncrono, tanto no planejamento quanto na execução, ficamos em desalinho com a linha de pensamento e construção do episódio; assim, nossa participação foi mínima em relação ao que esperávamos.

O primeiro encontro via conferência ocorreu com a participação na reunião de planejamento. Inicialmente houve uma breve conversa entre os participantes (supervisoras, estagiárias e bolsistas) a fim de nos apresentarmos. Participamos da avaliação do episódio 24 a respeito da devolutiva das crianças e de suas famílias sobre a proposta. Constatou-se a pouca participação das crianças e de suas famílias nessa atividade, o que levou as professoras a questionarem o motivo: o acesso, o filtro familiar, o interesse, dentre outras possibilidades. Essa discussão também abor-



dou o que realmente era esperado dessa devolutiva, já que o DEI/Cepae valoriza mais a interação das crianças do que a produção em si, além de as atividades serem optativas. Assim, deduzimos como deve ser difícil quando a devolutiva não é imediata e a real participação das crianças não é completamente captada pelas professoras.

Em vista disso, as professoras chegaram à mesma conclusão e passaram a planejar encontros síncronos semanais com as crianças. Tivemos a oportunidade de acompanhar o planejamento e o desenvolvimento do cartaz do episódio 25, “Roda de conversa dos dinossauros”, mas não a execução em função dos conflitos de datas e horários.

Acompanhamos também o episódio 26, “Piquenique dos dinossauros”, uma atividade de piquenique cultural em que pudemos desfrutar de conversas, lanches e de uma brincadeira cantada (“Comidas brasileiras”), bem como observar a interação das crianças entre si e com as professoras. O encontro contou com oito crianças, as quais começaram apresentando seu piquenique e citando a comida favorita que trouxeram. Em seguida, escutamos a música “Pomar”, do grupo Palavra Cantada, e a cantamos juntos, relembrando por meio das músicas os momentos presenciais no DEI/Cepae. Depois avaliamos como aconteceu a participação/interação e passamos a planejar os próximos encontros. Até então, seguindo a organização do agrupamento e do estágio curricular obrigatório, tínhamos encontros quinzenais e, por isso, estávamos participando do planejamento da atividade, mas outra dupla de estagiárias do período matutino participava da execução e assim sucessivamente, gerando um conflito de participação. Dessa forma, por meio do diálogo e da avaliação de professores, bolsistas e estagiários, movimentou-se uma discussão importante, de modificação e organização metodológica. Ou seja, estávamos em um momento complexo de encontrar possibilidades para conseguir um retorno maior das nossas propostas e alcançar as crianças, mas foi preciso repensar para que todo o nosso trabalho, de uma qualidade teórica, visual e tecnológica e que demandava das educadoras um exercício de docência, chegasse, de fato, até as crianças.



Assim, na nova organização metodológica do grupo Dinossauro, toda terça-feira passamos a ter encontros síncronos com as crianças (a escolha do dia para o encontro visava justamente contemplar a participação e o acompanhamento das atividades síncronas aos estagiários), encontros que inicialmente chamamos de “Roda de conversa do grupo Dinossauro”. Estes ocorreram em horários alternados, em uma semana às 9h e em outra às 14h, e assim sucessivamente. Ao final de cada encontro, fizemos uma avaliação e encaminhamentos para o planejamento da semana seguinte.

Acompanhando essa nova logística, participamos ativamente do planejamento e da execução do episódio 28, “Sessão Pipoca”. Na realização, assistimos a um episódio da série *Vila Mariote* e contamos com a presença da professora e atriz/dubladora Yasmin Lyra e da diretora da série Rosângela Cerqueira, para uma conversa dinâmica e divertida com as crianças a respeito da criação de um filme de teatro de marionetes. As crianças assistiram ao episódio de câmeras abertas, então pudemos acompanhar suas expressões que reluziam curiosidade e impacto. Após a apresentação, teceram suas teorias e hipóteses sobre, por exemplo, o congelamento do personagem Sr. Candinho. Diante de tamanha curiosidade sobre o fim que se deu (ou não) ao episódio, a professora Ana Rogéria sugeriu que desenhassem suas ideias de desfecho e depois as postassem no Google Classroom.

Seguindo a escala de participação, nosso próximo encontro com o agrupamento Dinossauro foi referente ao episódio 30: roda de conversa entre o grupo e o 1º ano do ensino fundamental (episódio que integrou o projeto de extensão “Transição da educação infantil para o ensino fundamental”). Recebemos os professores da primeira fase, alguns deles do 1º ano, e a coordenadora. Quanto ao quadro de crianças, algumas crianças do 1º ano participaram da roda de conversa, algumas delas do Dinossauro 2019. Infelizmente a participação das crianças do Dinossauro 2020 foi baixa, contando com apenas três. Mesmo assim, percebemos nas crianças uma curiosidade em conhecer o novo espaço do prédio do Cepae, mas, ao mesmo tempo, um



sentimento de receio e tristeza em sair do DEI/Cepae antes mesmo de ter vivido o regime presencial em seu último ano na educação infantil.

Como proposta de regência no estágio, as professoras sugeriram que cada dupla ficasse efetivamente responsável pelo planejamento e pela execução assistida de uma aula síncrona. Por isso, nossa dupla optou por seguir o sentido de despedida que teve o episódio 30. Para tal, propusemos a realização de um memorial de fotos com depoimentos de professores que acompanharam em algum momento esse grupo de crianças. O memorial produzido é em formato de vídeo e intitula-se “Lembranças do dinossauro”. Esse trabalho visa rememorar os dias desse grupo no DEI/Cepae e serve para os pais guardarem de recordação. Contudo, a proposta não foi realizada em formato de atividade síncrona, mas sim apresentada na reunião de fechamento de semestre com os pais, após o nosso período de estágio.

### **Considerações finais**

289

Em razão do período de exceção, muitas dificuldades se impuseram no caminho da nossa formação como graduandos, principalmente no que concerne à formação na educação infantil. Dentre essas dificuldades citamos o acesso à internet, falhas de conexão durante as reuniões, demora no *feedback* por parte das crianças, mudanças de expectativas sobre o estágio, pouca aptidão com plataformas de acesso às atividades, ansiedade e demais tribulações psicológicas e/ou físicas causadas pela pandemia.

Como já foi citado, não consideramos o ensino remoto na educação infantil uma possibilidade. Assim, tendo em vista que não pudemos adquirir a devida experiência no que havíamos ansiado, nossas expectativas na educação a distância eram mínimas. Contudo, com o acompanhamento das atividades propostas no campo de estágio pudemos superar esse receio, aprendemos muito ao reformular nossas expectativas e aprender os processos e desafios de como ser um professor em um regime assíncrono por meio da experiência da docência compartilhada. Segundo Calderano



(2013, p. 61), docência compartilhada caracteriza-se por promover processos colaborativos e dialógicos nos quais “tanto a formação quanto o trabalho docente são desenvolvidos simultaneamente pelos professores da universidade e da escola e que, ao estagiário, cabe participar ativamente deste processo, entendendo que seu processo de formação se dá nos dois campos, que por sua vez estão ligados dialeticamente”. Por meio da participação direta nos planejamentos, na execução e na avaliação de cada episódio, pudemos aprender todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem do campo de estágio, visto que as supervisoras viabilizaram e oportunizaram nossa atuação em um processo formativo de iniciação à docência. Em tal processo, os estagiários vivenciam o estágio por meio da interação com a professora da escola e da universidade: “Tal concepção pressupõe uma postura docente – seja do professor da universidade quanto da escola, numa perspectiva que se aproxima da concepção do intelectual orgânico” (Calderano, 2013, p. 172).

290

Dessa forma, após mudar nossos objetivos iniciais, durante esse período tivemos como meta pessoal pensar e compreender a educação infantil na realidade do ensino remoto. Assim, conseguimos manter o estágio, mesmo com um objetivo diferente do esperado, como espaço fundamental de formação do professor, um espaço que nos proporcionou a construção e reconstrução da nossa práxis educativa. Avaliamos que o estágio conseguiu ser um lugar privilegiado de reflexão para nós, estudantes, pois entendemos que, como futuros professores, realizamos não apenas a prática, mas também a pesquisa e, sobretudo, a documentação desta, que nesse caso foi a partir deste trabalho.

## **Referências**

AGUIAR, Ana Rogéria; SOUZA, Bárbara Isabela S. *Organização do estágio curricular obrigatório e não obrigatório*: Departamento de Educação Infantil (DEI). Goiânia: Cepae/UFG, 2020. E-book.



BRASIL. Ministério da Educação. *Padrões de infra-estrutura para as instituições de Educação Infantil e parâmetros de qualidade para a Educação Infantil*. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 20/2009. Brasília, DF, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcebo20\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcebo20_09.pdf). Acesso em: 8 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm). Acesso em: 8 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – Covid-19. Brasília, DF, 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm). Acesso em: 8 dez. 2020.

CALDERANO, Maria da Assunção. *Docência compartilhada entre universidade e escola: formação inicial e continuada através do estágio curricular*. São Paulo, 2013. Relatório pós-doutoral.

CÓCO, Valdete; SALGADO, Raquel G. Meta 1: Reafirmando o direito à educação infantil. In: OLIVEIRA, João F.; GOUVEIA, Andrea B.; ARAÚJO, Héleno (org.). *Caderno de debates para avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024*. Brasília, DF: Anpae, 2018. p. 8-9.

FARIA, Ana Lúcia G. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, 2005.

FÓRUM GOIANO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (FGOEI). Carta aberta à população de Goiás: posicionamento quanto ao retorno imediato das atividades educacionais presenciais na educação infantil. 2020. Disponível em: <https://forumgoianoei.files.wordpress.com/2020/11/carta-aberta-contra-ao-retorno-das-atividades-educativas-presenciais-aprovada-em-27.-out.-2020-final-2.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

HARVEY, David. *O neoliberalismo: história e implicações*. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

PIMENTA, Selma G. Prefácio. In: SUANNO, Marilza Vanessa R.; SILVA, Carlos C.; SOUSA, Luciana F. E. C. P. (org.). *Imagens da formação docente: o estágio e a prática educativa*. Anápolis, GO: Ed. UEG, 2019. p. 11-21.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria do Socorro L. *Estágio e docência*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). Conselho Universitário. *Resolução nº 18/2020*. Dispõe sobre a suspensão, por tempo indeterminado, dos calendários acadêmicos 2020 do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), dos cursos de graduação e de pós-graduação da Universidade Federal de Goiás (UFG), e dá outras providências. Goiânia, 27 mar. 2020a. Disponível em: [https://sistemas.ufg.br/consultas\\_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao\\_CONSUNI\\_2020\\_0018.pdf](https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CONSUNI_2020_0018.pdf). Acesso em: 8 dez. 2020.

292

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). *Resolução – CONSUNI nº 34/2020*. Aprova a Instrução Normativa CONSUNI nº 01/2020 que dispõe sobre procedimentos relativos a todas as atividades escolares da educação básica e acadêmicas da graduação no modo de ensino remoto. Goiânia, 14 ago. 2020b. Disponível em: [https://sistemas.ufg.br/consultas\\_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao\\_CONSUNI\\_2020\\_0034.pdf](https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CONSUNI_2020_0034.pdf). Acesso em: 8 dez. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). Faculdade de Educação. *Regulamento de estágio*. Goiânia, 2016. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/2/o/Regulamento\\_de\\_est%C3%A1gio\\_-\\_Pedagogia.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/2/o/Regulamento_de_est%C3%A1gio_-_Pedagogia.pdf). Acesso em: 15 dez. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG); CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (CEPAE). *Organização do trabalho pedagógico*: Departamento de Educação Infantil – DEI/CEPAE/UFG. 2019. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/o/otp\\_em-contru%C3%A7%C3%A3o\\_2019\\_17\\_de\\_setembro\\_de\\_2019.pdf?1568845245](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/o/otp_em-contru%C3%A7%C3%A3o_2019_17_de_setembro_de_2019.pdf?1568845245). Acesso em: 8 dez. 2020.



# **Formação do professor-pesquisador na educação infantil: contribuições formativas do estágio curricular obrigatório no DEI/Cepae/UFG em modo remoto**

Sabrina Cesar Serra  
Vanessa Hâtxu de Moura Karajá  
Marilza Vanessa Rosa Suanno  
Fernanda Caroline Nascimento  
Ione Mendes Ferreira Silva  
Maria José Pereira de Oliveira Dias  
Rosimeire Diniz Silva  
Rejane Gomes Tavares

O presente artigo visa apresentar reflexões construídas ao longo do estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), realizado no Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa APLICADA à Educação (DEI/Cepae) em 2020 e 2021. Nesse processo educativo, entendemos que a concepção do estágio é um campo fértil para a formação do professor-pesquisador e crítico-reflexivo. Para tanto, a articulação do estágio com a pesquisa na formação inicial do professor demonstrou sig-

nificativa contribuição no desenvolvimento de “práticas de investigação que possibilitam processos reflexivos estruturantes de outros processos perceptivos e cognitivos” (Ghedin, 2019, p. 283). Isso compreende que o estágio com a pesquisa é um princípio formativo e articulador da teoria e da prática educativa; do conteúdo e da forma; da oportunidade de construção e interpretação da escrita científica; do exercício de investigação da própria prática docente e da apropriação dos saberes científicos.

A construção deste capítulo inclui-se como parte do esforço coletivo em prol da relação entre teoria, prática e escrita acadêmica, em um movimento de ampliação e consolidação da autonomia profissional, intelectual e da identidade docente. Compreendemos que a universidade, a escola e o estágio possuem “diferentes culturas institucionais”, e, por isso, o estágio constitui um campo de conhecimento (Pimenta, 2009) muito rico na formação inicial do professor e na ampliação dos conhecimentos cotidianamente construídos com os professores supervisores e orientadores.

294

## **Desenvolvimento**

Na contemporaneidade, a formação docente vem sendo fortemente impactada. Um número significativo de cursos de licenciaturas coordenados/ administrados por empresários da educação posiciona o trabalho docente como mera técnica, em detrimento das contribuições promovidas pela relação entre teoria e prática. Nesse viés mercadológico, entende-se que “a educação deve ser apropriada pelos trabalhadores como um instrumento de formação profissional, exclusivamente para sustentar as demandas do mercado de trabalho, espaço tutelado pelo capital” (Dias; Fernandes, 2017, p. 2387). A lógica que permeia esse contexto privatista compreende que o professor é um indivíduo executor de tarefas, impossibilitando a constituição e o exercício da autonomia intelectual, profissional e docente. Percebe-se uma retomada do ideário presente nos anos 1960-1970, época em que a tendência tecnicista firmava seus pilares na educação,



empreendendo a fragmentação do trabalho pedagógico. Essa regressão vem atingindo diretamente a formação inicial do professor ao propor métodos mecanizados, simplistas e que pouco exploram o senso crítico, estético, reflexivo, problematizador e transformador.

Por outro lado, há uma corrente intelectual que concebe o professor como sujeito dotado de criticidade e identidade profissional, capaz de pesquisar e investigar à luz dos aportes teóricos práticos de maneira contextualizada. A formação do professor, de acordo com essas perspectivas críticas, está imbricada na criticidade transformadora, na atuação docente independente, considerando-se as complexidades cognitivas presentes nos processos de elaboração entre teoria, prática e realidade, bem como na capacidade de compreensão das peculiaridades inerentes ao exercício da docência. Ou seja, as redes de sentidos que permeiam a sala de aula, as múltiplas narrativas, as dimensões estética, subjetiva, coletiva, econômica, cultural, cognitiva, de gênero etc.

295

Isso significa conceber a necessidade de ruptura em favor de uma formação que instigue os futuros professores a pensar sobre estratégias inclusivas, transformando sujeitos, contextos, escolas e, por consequência, a sociedade. Pimenta (2019, p. 14) corrobora esse entendimento ao afirmar que o bom professor é aquele que dispõe de

sólida formação teórica, consegue criar respostas aos desafios que encontra em sua práxis docente: considera o ato docente situado nos contextos escolares; com amplo e sólido conhecimento dos contextos social e político que envolve o ensino.

Desse modo, posicionamos o estágio curricular obrigatório como uma vivência formativa de grande valor, visto que é nesse momento que o futuro docente tem a oportunidade de aproximar a teoria da prática e, assim, criar sua práxis pedagógica. Pimenta (2019) considera o estágio como eixo central e articulador do conjunto de disciplinas denominadas teóricas e práticas, contribuindo para a desconstrução de mitos e preconceitos ao



possibilitar que os estudantes tenham o seu olhar instrumentalizado por teorias que permitam a análise crítica, contextualizada e fundamentada sobre o processo de ensino-aprendizagem.

A práxis nessa dimensão representa o elemento basilar na ação transformadora, ou seja, a junção de prática e teoria é fundamental para a concretização de ações modificadoras da realidade histórica e social. Por esse motivo, o estágio curricular obrigatório historicamente sofre tentativas de mudanças em favor da maximização da prática, abafando a teoria e, assim, a possibilidade de formação de professores críticos, reflexivos e pesquisadores. Outro ponto importante diz respeito à culpabilização do professor pelo fracasso escolar promovida por grupos financeiros, segundo os quais o estágio não oportuniza experiências essencialmente práticas. Nesse sentido, exige-se na formação um “trabalho técnico mínimo, isto é, não é cobrado dele um conhecimento profissional mais especializado em relação ao que lhe for proposto a fazer em sua profissão” (Dias; Fernandes, 2017, p. 2391).

296

Diante do exposto, este texto traça a trajetória do estágio curricular obrigatório desenvolvido pelos estudantes do curso de Pedagogia da FE/UFG na modalidade educação infantil. A busca formativa promovida pelo estágio perpassa a possibilidade de uma formação que se aproxime da proposta de formação do professor-pesquisador crítico-reflexivo e da compreensão da infância, da criança e da educação infantil a partir de suas especificidades.

O Plano Nacional de Educação (PNE) referente à educação infantil indica a ampliação da oferta de atendimento para as creches (no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até 2024) e a universalização da pré-escola (crianças de 4 a 6 anos). Certamente, o Plano simboliza um grande avanço rumo à elaboração de enfrentamentos capazes de contribuir para a melhoria significativa da educação infantil no Brasil. Todavia, o governo em suas esferas federal, estadual e municipal deve cooperar no alcance das metas propostas. Isto é, o financiamento da educação é fundamental



nesse processo e com vistas à garantia de uma educação de qualidade e universal, visto que “os indicadores educacionais [...] informam uma dívida social (expressa nas listas de espera) com muitas crianças e suas famílias que demandam por EI” (Côco; Salgado, 2018, p. 8). A escolha do DEI/Cepae como campo de estágio deu-se em decorrência de seu histórico metodológico de formação de professores e crianças, que muito se aproxima de nossas perspectivas e intencionalidades, uma vez que oferece sistematizações educativas ímpares. A fim de esmiuçar a trajetória da instituição, faremos um breve levantamento sobre a constituição histórica e formativa do Departamento.

O Cepae é uma unidade especial de educação básica da UFG, que oferece atendimento para os níveis educacionais infantil, fundamental e médio (UFG; Cepae, 2020). O objetivo dessa unidade educacional é “a oferta da Educação Básica fundamentada no princípio do ensino experimental, público e gratuito, a promoção do desenvolvimento integral dos educandos” (UFG; Cepae, 2020, p. 10), além de ser um espaço de pesquisa para os estudantes da pós-graduação *lato* e *stricto sensu*.

A trajetória do DEI/Cepae iniciou-se em 1989, exercendo função inicial de creche cujo objetivo era atender aos filhos dos servidores da UFG. De acordo com Ferreira (2009, p. 69), a estruturação da Creche UFG

significou uma resposta concreta ao movimento reivindicatório nacional de mães trabalhadoras iniciado em 1962 que ganhou força local na década de 1980 com a organização dos professores, funcionários e estudantes da UFG. [...] a Creche/UFG integrou a política de assistência social desta Universidade, constituindo-se como um dos programas assistenciais de reconhecida importância vinculado à PROCOM – Pró-Reitoria de Assuntos da Comunidade Universitária. Embora nascida na assistência, a Creche/UFG, desde o início, estruturou seu projeto de trabalho numa perspectiva educativa.



Em 2001, a creche passou a ser um campo de pesquisa e formação de professores da educação infantil, através do estágio não obrigatório. Em 2006, expandiu a dinâmica formativa e passou a ofertar estágio obrigatório para os cursos de graduação da UFG e das instituições de ensino superior (IES) do estado de Goiás. Em 2013, por meio da Resolução nº 01 do Conselho Nacional de Educação (CNE), tornou-se uma Unidade de Educação Infantil (UEI) integrada ao Cepae e, em razão das mudanças, o atendimento acabou por ser universalizado e não mais restrito à comunidade universitária. Em 2014, a estrutura organizacional do Cepae foi alterada, estabelecendo uma composição por departamentos e não mais por áreas ou subáreas. A então UEI tornou-se Departamento de Educação Infantil (DEI).

O corpo docente do DEI/Cepae é composto por professores efetivos, professores substitutos, bolsistas de ensino e estagiários não obrigatórios. A organização curricular é dividida em dois aspectos: organização das crianças por faixa etária e por área de conhecimento, buscando atender às especificidades de cada criança e dos grupos de modo a possibilitar a apropriação dos conhecimentos construídos pela humanidade (DEI/UFG, 2020). Os grupos relacionados à faixa etária são: Arara (crianças de 1 ano a 1 ano e 11 meses), Lobo-Guará (crianças de 2 anos a 2 anos e 11 meses), Tatu-Bola (crianças de 3 anos a 3 anos e 11 meses), Jacaré (crianças de 4 anos a 4 anos e 11 meses) e Dinossauro (crianças de 5 anos a 5 anos e 11 meses).

A organização didático-pedagógica fundamenta-se na construção de três documentos: 1) plano de ensino; 2) plano de grupo; 3) plano semanal. O plano de ensino é um documento mais amplo que explicita as peculiaridades psicossociais dos grupos anteriormente citados, direcionando o trabalho pedagógico. É elaborado pelo corpo docente, ou seja, por professoras efetivas, professores/as substitutos/as, professores/as bolsistas e estagiários/as do estágio curricular não obrigatório. O plano de grupo compreende a organização do trabalho pedagógico de acordo com as especificidades de cada grupo dividido por faixa etária. Ou seja,



o planejamento deve abranger minuciosamente as características de cada agrupamento. A construção deve estar pautada no plano de ensino e ter como metodologia a teoria histórico-social (UFG; Cepae, 2020). O plano semanal estabelece o planejamento investigativo para o decorrer da semana letiva, sendo necessário avaliar quais conteúdos, metodologias, rotinas e materiais serão pertinentes para contemplar o processo de ensino-aprendizagem de cada agrupamento. O planejamento semanal deve apoiar-se no plano de grupo e oportunizar que o professor exerça sua autonomia intelectual e profissional na atuação docente.

Em relação à organização das áreas de conhecimento, o DEI/Cepae estrutura o currículo em quatro partes, sendo: Ciências da Natureza e Geografia da Infância; Jogos, Brinquedos e Brincadeiras; Artes; Linguagem. Semanalmente cada agrupamento desenvolve alguma atividade ligada a uma das áreas citadas e todos os agrupamentos participam de uma atividade coletiva. As atividades “são planejadas pelo grupo de professores responsável pela área de conhecimento e avaliadas em reuniões de planejamento” (UFG; Cepae, 2020, p. 17).

O processo avaliativo é fundamentado na teoria histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica, e acompanha as orientações dos documentos legislativos como direcionadores de sua concepção de sociedade e criança. Nessa perspectiva, a avaliação é compreendida como instrumento de investigação em favor do aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem e da formação psicossocial das crianças. Os instrumentos avaliativos são divididos em: produções das crianças, relatórios mensais e conselhos avaliativos. As produções das crianças passam por eventos de socialização entre seus pares e a comunidade escolar, a fim de agregar valor e sentido. Os relatórios mensais têm por objetivo registrar mensalmente o processo de interação e construção dos diversos saberes no lócus escolar. O conselho avaliativo é o momento de registro semestral dos saberes individuais e grupais na trajetória formativa dos alunos.



No que se refere à concepção de educação infantil, o DEI/Cepae defende a teoria histórico-cultural proposta por Vygotsky (2003), por compartilhar o entendimento de que a criança e o objeto (ensino) precisam manter uma relação não dicotomizada. Assim, segundo o documento *Organização do Trabalho Pedagógico do Departamento de Educação Infantil – DEI/CEPAE/UFG* (UFG; Cepae, 2019), a teoria histórico-cultural promove o desdobramento de ações didáticas permeadas pela relação entre teoria e prática, fortalecendo a importância da sociabilização das crianças com o saber e seus pares. Essa sociabilização está diretamente entrelaçada nas especificidades biopsicossociais dos educandos, bem como na apropriação dos saberes construídos pela humanidade. A infância, na perspectiva assumida pela instituição, corresponde a uma construção histórica e social e, por isso, pensar na criança também implica considerar a concepção de infância na atual sociedade. Para tanto, o brincar “como instrumentos de interação, cultura, aprendizagem e desenvolvimento da criança” (UFG; Cepae, 2019, p. 70) insere-se como potente ferramenta no processo de contemplação da intencionalidade educativa, visto que a criança atualmente é percebida como sujeito histórico e dotada de direitos.

Vale mencionar que a concepção de infância e de criança da contemporaneidade perpassou várias transformações no decorrer de sua história. Essas mudanças não ocorreram de maneira causal – pelo contrário, envolveram lutas e movimentos sociais que propiciaram a construção de instrumentos legislativos e políticas públicas em favor da valorização do direito da criança e da infância, como: a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ou Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI* (Brasil, 1998) e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI* (Brasil, 2009).

Retomando a centralidade do presente estudo, a concepção de estágio do DEI/Cepae está amparada pela Lei nº 11.788/2008, pela Resolução Ce-



pec nº 1.538, de 6 de outubro de 2017, pela Resolução Cepec nº 1.539, de 6 de outubro de 2017 e pela Resolução Cepae/CEC nº 1, de 31 de março de 2016. O estágio obrigatório tem a função de aproximar teoria e prática em contraste com a realidade escolar, propiciando reflexão, investigação, pesquisa e possibilidades inventivas em favor da constituição autônoma da identidade, da intelectualidade e da profissionalidade do futuro professor. O DEI/Cepae também estabelece que o estágio deve ser

III - um componente curricular de caráter teórico-prático, cuja especificidade proporcione o contato efetivo do estudante com o campo de estágio, acompanhado pela UFG; IV - um componente curricular integrante do projeto pedagógico do curso, que considere seus objetivos, metodologia, acompanhamento e avaliação (UFG; Cepae, 2020, p. 23).

301

O DEI/Cepae oferece o estágio na modalidade obrigatória ou não obrigatória em consonância com as orientações da Lei nº 11.788/2008, que regulamenta o trabalho do estagiário em nível nacional. Assim, o estágio obrigatório curricular, assunto que pretendemos focar, é “aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma” (UFG; Cepae, 2020, p. 23). Para os devidos fins comprobatórios, são exigidos os seguintes documentos: Termo de Compromisso de Estágio (TCE), Plano de Atividades e Relatório de Atividades. Esses documentos devem ser orientados e entregues sob a mediação da professora-orientadora, sendo possível iniciar o estágio somente após a entrega destes.

Os deveres e direitos dos estagiários de nível obrigatório no DEI/Cepae são pautados na Lei nº 11.788/2008 e na Resolução Cepae/CEC nº 1/2016, sendo estes: a) gozar das vantagens da condição de acadêmico conforme previsto na legislação da UFG; b) requerer declaração de horas de estágio curricular obrigatório, mediante comprovante de frequência emitido pelo Cepae/UFG; c) comparecer às atividades programadas,

respeitadas as peculiaridades de cada curso; d) apresentar-se no local do estágio pontualmente, nos dias e horários acordados; e) conhecer, observar e respeitar as normas regimentais do Cepae/UFG; f) observar atentamente a aplicação dos princípios básicos das relações humanas e da ética profissional, pertinentes às ambiências do Cepae/UFG; g) iniciar as atividades somente após a entrega de toda a documentação pertinente.

Quanto ao papel do/a professor/a orientador/a e do/a professor/a supervisor/a, o DEI/Cepae faz menção à Lei nº 11.788/2008, que define a função destes de supervisionar e mediar as atividades desenvolvidas pelos/as estagiários/as durante o percurso formativo. Assim, o professor/a orientador/a é o profissional vinculado ao curso de graduação e, por isso, responsável pela mediação de conhecimentos, estratégias, conteúdos, intervenções e resoluções de conflito que forem necessárias para a melhoria formativa dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Conforme documento orientador do DEI/Cepae (UFG; Cepae, 2020, p. 28), o professor/a orientador/a também tem como função: a) orientar os/as estagiários/as em conformidade com o projeto pedagógico e o regulamento de estágio de cada curso, bem como com o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação (RGCG) da UFG; b) acompanhar os/as estagiários/as na escola-campo; c) garantir o preenchimento adequado da documentação referente ao estágio curricular; d) garantir que no momento em que os/as estagiários/as assumirem as regências, os planejamentos pedagógicos sejam enviados com antecedência ao corpo docente do DEI/Cepae; e) comunicar à Comissão de Estágio Curricular (CEC) do DEI/Cepae sobre quaisquer modificações que se tornarem necessárias na realização do estágio curricular obrigatório e não obrigatório; f) incentivar a participação dos/das alunos/as vinculados/as ao estágio curricular obrigatório e não obrigatório no Seminário de Estágio do DEI/Cepae.

Em relação ao professor/a supervisor/a no que diz respeito ao estágio curricular obrigatório, este deve possuir vinculação com a escola concedente, ou seja, com a escola campo. Assim, torna-se imprescindível que



esse profissional possua formação específica em relação aos conhecimentos inerentes ao estágio. São deveres do/a professor/a supervisor/a, segundo o DEI/Cepae (UFG; Cepae, 2020, p. 29): a) explicitar todas as informações referentes ao DEI/Cepae; b) indicar leituras capazes de instrumentalizar e ampliar as possibilidades dos/das estagiários/as de acordo com a perspectiva metodológica do Departamento; c) evitar situações em que os/as estagiários/as permaneçam sozinhos/as com as crianças; d) incentivar a participação dos/das alunos/as vinculados/as ao estágio curricular obrigatório e não obrigatório no Seminário de Estágio do DEI/Cepae.

Durante a pandemia, o DEI/Cepae, tendo como base o Ofício Circular nº 42/2020 da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd/UFG) e as Resoluções Consuni nº 34/2020 e nº 33/2020 e visando possibilidades formativas diante das circunstâncias de ensino remoto, estipulou diretrizes norteadoras para o estágio curricular obrigatório, a saber: a) as especificidades do estágio curricular obrigatório e não obrigatório deveriam ser consideradas no processo de sistematização das atividades não presenciais; b) a inserção dos/das estagiários/as nas atividades não presenciais promovidas pelo Cepae deverá ocorrer impreterivelmente mediante o acompanhamento do professor orientador vinculado à unidade proponente e do professor supervisor vinculado à unidade concedente de estágio; c) os professores orientadores do estágio curricular obrigatório deveriam disponibilizar o projeto de estágio à CEC e ao corpo docente da referida unidade antes de serem iniciadas as participações nas atividades não presenciais; d) a quantidade de estagiários/as deveria obedecer às orientações dadas pelas legislações e resoluções que versam sobre a orientação e supervisão dos estudantes vinculados a essa atividade curricular. Ainda sobre o ensino remoto, o MEC, por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (Brasil, 2020), estabeleceu a substituição do ensino presencial pelo ensino remoto com o auxílio de meios tecnológicos.



O Fórum Goiano de Educação Infantil (FGOEI), movimento social suprapartidário formado por diversos sujeitos e órgãos da sociedade civil interessados na luta por uma educação infantil de qualidade no estado de Goiás, manifestou-se através de carta aberta em 3 de novembro de 2020 (FGOEI, 2020) quanto ao retorno presencial das aulas no período pandêmico e à modalidade de ensino remoto. A carta explicita que, naquele momento, o ensino presencial

[ia] contra as lutas históricas construídas coletivamente para garantir o direito das crianças, de suas famílias e de seus professores. A propositura desses documentos quanto ao retorno das atividades educativas presenciais com crianças de zero até seis anos ferem o direito à segurança e à vida destas, à medida que desconsideram a natureza do trabalho desenvolvido nas instituições que atuam na primeira etapa da Educação Básica (FGOEI, 2020, p. 5).

304

Diante do exposto, considera-se que a interação, o toque, a socialização, a liberdade de expressão e as brincadeiras são elementos cruciais para o processo de ensino-aprendizagem em conformidade com as especificidades da infância e da criança. Assim, as medidas protetivas recomendadas para o retorno das aulas presenciais implicam o descarte das especificidades da infância e da criança no processo educativo e, por efeito, sua precarização.

Quanto ao ensino remoto, o FGOEI informa que professores, alunos e familiares enfrentam dificuldades para dispor de instrumentos, materiais, tempo e investimentos financeiros necessários para essa modalidade de ensino, em paralelo às dificuldades financeiras e emocionais advindas do período pandêmico (perda de renda, de emprego, de familiares, contaminação pelo vírus, confinamento, precarização e intensificação do trabalho, invasão de privacidade etc.). Acentuou-se a precarização do ensino infantil e do trabalho docente, cenário que exigiu a elaboração e o desenvolvimento de “políticas intersetoriais, que balizem ações e pesquisas que deem suporte às transformações estruturais e socioeconômicas e que



resultem em condições dignas de atendimento à infância e adultos que com ela convive" (FGOEI, 2020, p. 6).

Em segunda carta aberta emitida em 21 de fevereiro de 2021, o Fórum reforça seu posicionamento:

Assim, neste contexto de crise brasileira, de natureza sanitária, política, econômica e humanitária, sabendo da inviabilidade de os municípios e instituições privadas de proverem todos os insumos obrigatórios para assegurar o controle da contaminação de crianças e adultos no ambiente escolar; ciente da falta de um plano concreto de vacinação/imunização de professores/as e de toda a população, o FGOEI está firme em sua posição (FGOEI, 2021, p. 6).

A escola pública no Brasil tem hoje um importante papel na formação humana social e emancipadora. Para tanto, é imprescindível que a criança seja considerada como sujeito ativo, dotada de capacidade intelectiva, emocional, reflexiva e investigativa e, portanto, produtora e produto do mundo (individual e coletivo). Isso implica pensar o professor em uma íntima relação com a consistência do propósito da escola mencionada, sendo pertinente que ele assuma uma postura em defesa de uma concepção de educação infantil imbricada nas especificidades inerentes à concepção contemporânea de infância e criança. Dito de outra maneira, a infância diz respeito a um momento específico da vida humana e a criança compreende uma fase do desenvolvimento humano. Assim, a educação infantil precisa dispor de experiências lúdicas e exploratórias, de espaço para a elaboração de hipóteses que construam oportunidades de fala, escuta, interação e socialização específicas dessas duas dimensões.

A educação infantil delineia-se na ampliação da formação humana em consonância com as particularidades da realidade social que a atravessa. Dessa forma, o espaço escolar deve dispor de ambiente que promova um ensino infantil alinhado às especificidades da infância e da criança, em contraste com a realidade biopsicossocial: isto é, intencionalidade, planejamento, espaço para aprendizado dialógico e dialético etc.



Diante desse entendimento, a educação na pandemia explicitou grandes limitações: por um lado, os entraves referentes ao ensino remoto, uma vez que os educandos foram desprovidos de um processo de ensino-aprendizagem ativo, corpóreo e interativo; por outro, as limitações e até mesmo o perigo do ensino presencial adotado por algumas instituições. Sabe-se que a criança é um sujeito de direito e, por isso, a educação deve estar à sua disposição. Todavia, em uma época em que a vida se encontrava diante de um perigo iminente, foi preciso refletir sobre possibilidades outras, que se alinhasssem às especificidades anteriormente mencionadas e, urgentemente, ao direito à vida.

Compreendemos que valorizar o brincar possibilita o desenvolvimento da autonomia, da corporeidade, do senso estético, da capacidade de reflexão, da construção do saber e do pensamento autorreferencial e multirreferencial da criança. Entretanto, diante das possibilidades daquela conjuntura e contrariando uma parcela significativa de estudiosos que defendem a educação infantil nos moldes corpo a corpo, o DEI/Cepae conseguiu elaborar e desenvolver ações didáticas que atenderam minimamente às especificidades da educação infantil, em conformidade com a Instrução Normativa nº 1/2020 (UFG; Cepae, 2020). As intencionalidades educativas assíncronas e síncronas propostas pela instituição assumiram a manutenção do vínculo afetivo e dos saberes entre as crianças, os familiares e os professores. Ressaltamos ainda que, mesmo adotando o ensino remoto no cenário pandêmico, o DEI/Cepae conseguiu assegurar um ensino interativo e de qualidade, considerando e se amparando em suas perspectivas teóricas.

### **Uma breve análise sobre o campo de estágio: agrupamento Arara do DEI/Cepae no semestre 2020/01**

Como já havíamos mencionado, o momento pandêmico trouxe consigo grandes desafios quanto à possibilidade de processos formativos presenciais segundo as especificidades de uma educação infantil adequada. O



agrupamento Arara do DEI/Cepae não se isentou desses desafios, uma vez que o ensino presencial foi impossibilitado e substituído temporariamente pelo ensino não presencial.

O DEI/Cepae considera imprescindível que as ações educativas ocorram de maneira institucionalizada, interativa e com brincadeiras como elemento basilar. Todavia, o semestre de 2020/01 trouxe grandes mudanças em virtude das limitações do período pandêmico, dentre as quais o distanciamento social. Assim, as crianças e os demais integrantes da instituição passaram a frequentar a escola de forma não presencial. Diante disso, sabendo do agravamento da situação econômica de algumas famílias nesse período, o Cepae estabeleceu planos de diálogos e interações através de grupos de estudos, de comissões coordenadas pelo Setor de Nutrição, para tentar amparar, dentro do possível, os alunos, as famílias e todos os demais participantes da instituição.

307

Quanto ao processo de ensino, o DEI/Cepae recorreu aos diálogos democráticos entre os docentes para propor formas de elaborar ações pedagógicas, em uma tentativa de retomar minimamente o contato das crianças e das famílias com a instituição, respeitando o direito ao acesso universal à educação e à vida. Desse modo, o agrupamento Arara, ou Grupo I, retomou suas atividades de forma não presencial em agosto de 2020 por meio do projeto “Cartas às famílias Araras em tempos de Covid-19: conhecendo as manifestações folclóricas”. O agrupamento era constituído por nove crianças entre 1 e 2 anos de idade, e a decisão pelo uso das cartas estabeleceu-se diante de uma decisão do Conselho Diretor do Cepae. Essa decisão coletiva baseou-se nas recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), que sugerem que crianças menores de 2 anos não devem ficar expostas a telas eletrônicas.

Nessa proposta, as cartas eram enviadas semanalmente para as famílias por meio de correio eletrônico, cujas intencionalidades circularam em torno de tentar proporcionar diferentes momentos de escuta e interação



entre as crianças, a família e a comunidade institucional, bem como de construir um espaço de diálogo e estreitar vínculos (UFG; Cepae, 2020). O DEI/Cepae fundamenta-se em uma concepção formativa para crianças de 1 a 2 anos, ações que envolvam a socialização. Desse modo, diante da impossibilidade de um ensino institucionalizado, as famílias assumem a função de mediadores como forma de concretizar as ações do projeto.

O trabalho pedagógico do agrupamento Arara pautou-se no fortalecimento afetivo entre crianças, famílias e instituição de ensino, na experimentação de diferentes brincadeiras folclóricas, no impulsionamento das interações dialógicas entre todos os sujeitos, dentro do possível relevando as dimensões históricas, estéticas e culturais brasileiras alinhadas ao brincar. O fortalecimento e a manutenção das relações afetivas entre as crianças, os familiares e a instituição estiveram na base das ações do projeto, envolvendo obviamente todas as dimensões já mencionadas. Isso se deu por entenderem a necessidade de continuação do contato das crianças com o ambiente escolar, mesmo de forma não presencial. Assim, pretendiam articular a família como a principal mediadora das ações e atividades semanais, e, para tanto, foram promovidos diálogos constantes a fim de informar os pais sobre a importância das especificidades da educação infantil, dentro da faixa etária do agrupamento.

As organizações pedagógicas do agrupamento Arara apoiaram-se nas *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil* – DCNEI (Brasil, 2009), no que tange a assegurar e garantir processos de ensino-aprendizagem ancorados nas particularidades da infância, em um movimento dialógico, interativo e de acordo com o contexto biopsicossocial de cada sujeito. Segundo a teoria histórico-cultural (Vigotski, 2003), a criança constitui-se, desde o nascimento, pelo processo da linguagem e busca se comunicar com o seu principal grupo social (UFG; Cepae, 2020). Tal concepção implica promover um processo de expansão das capacidades cognitivas e psicosociais da criança, rumo ao seu desenvolvimento integral.



Diante disso, considerou-se a criança vinculada ao agrupamento Arara como o principal agente de sua formação, isto é, cuja autonomia e conhecimentos prévios são valorizados. Afinal, a criança da educação infantil aprende interagindo com outras crianças e adultos, e, por isso, precisa ter a liberdade para criar, errar, acertar, recomeçar, vivenciar e experimentar. Portanto, as brincadeiras e interações não podem ser pensadas fora dessa prática educativa.

Nessa perspectiva, foram desenvolvidas doze atividades e ações ao longo do semestre letivo que envolveram cantigas, histórias e brincadeiras folclóricas. As educadoras e os demais integrantes da equipe (estagiários e bolsistas) debruçaram-se sobre o uso de recursos como: podcasts (apesar da pouca frequência), músicas, histórias gravadas e propostas de brincadeiras com elementos comuns e presentes nas residências (objetos da cozinha para experimentação de sons, por exemplo).

Em setembro e outubro de 2020, as cartas foram enviadas explorando cantigas de rodas, lendas e parlendas folclóricas. As propostas de atividades consideraram a possibilidade de construção de instrumentos musicais, elaboração de registros das canções enviadas a partir do manuseio de diferentes materiais, participação de momentos de brincadeiras em família a partir da escuta das parlendas e recontos de lendas. Em novembro e dezembro de 2020 e janeiro de 2021, as cartas enviadas envolveram propostas de atividades relacionadas ao artesanato e às comidas tradicionais do folclore brasileiro (Nascimento; Silva, 2020b).

Vale ressaltar que todas as famílias foram contatadas, mas nem todas puderam participar das ações, uma vez que estas não eram de cunho obrigatório (como é do conhecimento de todos, foram muitas as dificuldades inerentes a esse momento particular). As educadoras e demais participantes do desenvolvimento pedagógico do agrupamento realizaram reuniões mensais com as famílias, para coletar opiniões, dúvidas e críticas de forma democrática, dialógica e dialética. Em uma dessas reuniões, especificamente



a realizada em outubro de 2020, as educadoras optaram por mandar as cartas com intervalo quinzenal, em vista da demanda das famílias.

Por fim, o agrupamento Arara defende que a educação infantil de qualidade só pode ocorrer com eficácia na instituição escolar e de forma presencial. Todavia, diante da grave situação pandêmica, foram construídas propostas que minimamente contornassem as dificuldades daquele momento e chegassem até as crianças.

### **Estágio curricular obrigatório em modo remoto: considerações formativas sobre o agrupamento Arara no semestre de 2020/02**

Como já foi dito, a implementação do projeto “Cartas às famílias Araras em tempos de Covid-19: conhecendo as manifestações folclóricas” considerou as estratégias de interação com as famílias a partir de encontros síncronos mensais, em que foram discutidas propostas de atividades não presenciais. O objetivo foi proporcionar momentos de escuta, diálogo e aproximação entre a instituição e os integrantes do grupo (Nascimento; Silva, 2020b).

No semestre letivo 2020/02, houve a oportunidade de estabelecer contato com as propostas do agrupamento Arara por meio do estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia. Sem sombra de dúvidas, o estágio curricular obrigatório em modo remoto limita a riqueza de experiências se comparado ao modo presencial, mas foi possível fazer bom proveito. O agrupamento desse semestre foi constituído por três crianças do período matutino, três do período vespertino e três do período integral. Nesse momento, as professoras do grupo decidiram unir as turmas no intuito de fortalecer as ações didáticas.

O agrupamento seguiu com a proposta do projeto, uma vez que a pandemia não cessou. O intuito das atividades e ações ainda permaneceu atrelado à tentativa de aproximação da comunidade, das famílias e das



crianças com a instituição de ensino. Na reunião de 23 de março de 2021, as supervisoras, em nossos diálogos coletivos, mostraram grande preocupação com as especificidades da criança, da infância e da educação infantil, bem como com a não fragmentação das ações educativas, no sentido de promover prazer e sentido na feitura das atividades. Segundo elas, as ações deveriam ser processuais, de acordo com a disponibilidade do adulto e do tempo e da vontade da criança, ligadas ao interagir e ao brincar. Além disso, na medida em que as famílias não possuem os conhecimentos necessários ou formação pedagógica para dar conta das ações, as supervisoras sabiam que as propostas poderiam não ser contempladas com a qualidade imaginada.

Diante disso, durante as reuniões de planejamento realizadas quinzenalmente, debruçamo-nos junto com as supervisoras na construção dialógica de ações e atividades dentro das possibilidades das famílias. Na reunião de 7 de abril de 2021, percebemos a delicada atenção que as supervisoras dedicaram a enfatizar, com as famílias, a relevância do estímulo da autonomia das crianças (e, diante disso, tentaram fazer pesquisas com as famílias para descobrir como vinha sendo o desenvolvimento das crianças nas ações e atividades) e a importância das brincadeiras e interações. Vale ressaltar que as aulas no Google Meet, isto é, atividades síncronas, não faziam parte da articulação do projeto do agrupamento. As crianças podiam participar, se assim quisessem, das reuniões mensais das educadoras com as famílias.

Na reunião anterior, as supervisoras fizeram uma proposta em que os estagiários obrigatórios poderiam construir uma atividade para o agrupamento Arara. Na reunião seguinte de 20 de abril de 2021, trouxemos a proposta da contação da história do João de Barro e a feitura de sua casa, considerando uma diversidade de matérias como possibilidades. Durante o diálogo com as supervisoras, chegamos à ideia do envio do conto via carta e, como desdobramento, a teatralização da história por parte da criança. Nossa ação tomou como aspectos importantes a autonomia, o senso estético, a ampliação do repertório cultural e linguístico e a corporeidade das crianças.



Ao todo, analisamos cerca de sete ações desenvolvidas pelo agrupamento nesse semestre, iniciado em 5 de março de 2021. As atividades e ações giraram em torno da contação de histórias folclóricas, da construção de brinquedos relacionados ao tema, da construção de memórias, do uso de histórias em formato de áudio e do envio da história na própria carta para estimular as famílias a interagirem com as crianças.

As atividades não presenciais de caráter emergencial elaboradas pelo grupo Arara, sistematizadas e pensadas a partir do projeto “Cartas às famílias Araras em tempos de Covid-19: conhecendo as manifestações folclóricas”, foram respaldadas segundo os estudos de Vigotski (1996). O autor considera que a primeira infância compreende a idade aproximada de 0 a 3 anos e é constituída por dois períodos distintos denominados infância (0 a 1 ano) e infância precoce (1 a 3 anos), nas quais as atividades-guia do desenvolvimento psíquico infantil são, respectivamente, a comunicação emocional direta e a manipulação de objetos. Nesse sentido, compreendemos que a criança de 1 a 2 anos “tem um ativo domínio das atividades objetais instrumentais e desenvolve a inteligência prática” (Chaves; Franco, 2017, p. 202), por isso as propostas de atividades enviadas às famílias envolveram e valorizaram as construções e elaborações feitas pela própria criança, intermediadas pelo adulto.

### **Estágio curricular obrigatório no DEI/Cepae e a formação do professor-pesquisador na educação infantil**

Adotamos como elemento basilar a constituição formativa inicial do futuro pedagogo como um professor-pesquisador (Ghedin, 2019). Para Ghedin (2019), a formação inicial do professor por meio do estágio-pesquisa constitui uma metodologia inovadora capaz de potencializar a autonomia intelectual, profissional e identitária do professor em formação. O estágio como campo de pesquisa e reflexão repercute vivências dialógicas e dialéticas, a (auto)investigação, o desenvolvimento da criticidade, a



visualização da importância de se relacionar teoria e prática, e, assim, movimenta complexas ações (auto)transformadoras.

Trata-se de possibilitar ao professor, na formação inicial, uma formação científica de tal modo que esta possa fazer com que compreenda seu trabalho como parte da construção de uma cultura científica, pois age como investigador de sua prática, como construtor das ciências da educação (Ghedin, 2019, p. 285).

Consideramos que o estágio curricular obrigatório contemplado na instituição abarcou muito bem a proposta formativa em que nos apoiamos, mesmo diante do ensino remoto. É fato que, diante da possibilidade de uma vivência do estágio-pesquisa em campo em modo presencial, a proposta tomaria rumos mais complexos e inovadores; por outro lado, tendo em conta as alternativas, conduzimos um belo e rico caminho. Pensar uma proposta de estágio nos tempos pandêmicos, sem sombra de dúvidas, exige destreza e muita sabedoria pedagógica, e consideramos que fomos muito bem conduzidos.

313

Nas reuniões com as supervisoras do campo, os diálogos sempre nos alcançavam de tal maneira que exigiam uma articulação entre as teorias, os saberes pedagógicos e a busca por outros instrumentos da ciência para dar conta dos planejamentos, isto é, propor ideias, questionamentos etc. Esse movimento de constantes diálogos reflexivos e dialéticos desafiou-nos a colocar em evidência nossa autonomia como sujeitos dotados de singularidades e semelhanças. Podemos recordar o estranhamento que sentimos nas primeiras reuniões de planejamento quando nos era dada a palavra, pois isso não era usual (uma vez que se costuma atribuir ao estagiário a condição de ser passivo e sem muitas contribuições para compartilhar). A autonomia e liberdade para falar, ouvir, errar, pesquisar e (re)construir perpassa a ideia do “professor-pesquisador da própria prática como condição da construção de sua autonomia de intelectual crítico” (Ghedin, 2019, p. 280).



O desenvolvimento desse estágio curricular obrigatório em modo remoto também promoveu o compartilhamento e a expansão de saberes. A professora orientadora e as supervisoras sempre se debruçaram sobre a instrumentalização da prática por meio de aportes teóricos que potencializaram as relações entre teoria e prática intrínsecas à constituição de nossa identidade docente e autonomia intelectual. Um exemplo nítido dessa inter-relação é a escrita coletiva deste texto, que possibilitou a apropriação de outros subsídios que nos fizeram construir atitudes necessárias para se pensar uma educação infantil de qualidade, universal e contemporânea alinhada a uma formação docente equivalente.

Os processos de autonomia intelectual e a identidade profissional do professor estão intimamente relacionados quando a formação conduz práticas de investigação que possibilitem processos reflexivos estruturantes de outros processos perceptivos e cognitivos (Ghedin, 2019, p. 283).

314

Quando as supervisoras propuseram o desenvolvimento de um planejamento de atividade para o agrupamento Arara, considerando todas as especificidades que esta turma apresentou, este foi um desafio que nos colocou sob (auto)pesquisa e diálogos constantes. As supervisoras deixaram-nos livres para pensar e apresentar alguma ideia, que seria posteriormente discutida coletivamente a fim de fazer ajustes e considerações, como já era de costume. A oportunidade de participação ativa na construção das ações do agrupamento oportunizou a experiência ímpar de criar e arriscar criativa e pedagogicamente, diante desse difícil e delicado contexto que nos exigiu muito cuidado com as especificidades e os direitos das crianças, sobretudo da educação infantil. O uso das ferramentas tecnológicas (áudio, vídeo, carta eletrônica etc.), a constante preocupação e o desdobramento de estratégias para que as ações alcançassem as crianças conforme o almejado – sabendo das limitações que existem ao dispor dos familiares como mediadores –, isto é, respeitando e valorizando na criança



sua autonomia e seu contexto biopsicossocial e ampliando o senso estético, linguístico, cultural, corpóreo, crítico, reflexivo em favor do reforço dos laços afetivos, foram pautas muito bem tratadas e consideradas em cada minucioso passo construído.

## **Considerações finais**

Apresentamos neste texto um breve histórico da criação do DEI/Cepae e destacamos o estágio como possibilidade de aproximação entre universidade, escola e instituições de educação infantil e como espaço formativo docente. É uma atividade de pesquisa e investigação, para compreensão e problematização da realidade observada no campo de estágio. Segundo Rosa e Souza (2019, p. 35):

O estágio é compreendido como espaço fundamental da formação de professores, espaço de construção e reconstrução de práticas e lócus privilegiado de reflexão dos estudantes, os quais passam a vivenciar e a refletir sobre os processos educativos, inseridos nos cenários dessas práticas.

315

Dessa forma, o campo de estágio do DEI/Cepae proporcionou espaço de diálogo e conhecimento compartilhado entre estagiários e supervisoras orientadoras, capazes de relacionar teoria e prática, e um dos resultados gerou o presente texto. O estágio curricular obrigatório, relevante para a formação docente, é a primeira aproximação do professor em formação com a realidade educacional, sobretudo com a educação infantil.

A formação docente vem sendo impactada ao longo dos anos, na medida em que o interesse dos neoliberais é transformar a formação docente em uma formação tecnicista e a educação em mercadoria. Objetivam apenas o lucro, sem qualquer compromisso com a formação crítica e emancipadora docente (Pimenta, 2019). Ressaltamos que a educação é direito de todos (e neste texto enfatizamos em específico a educação infantil como direito a ser cumprido), e que há reivindicações de movimentos sociais, mães



trabalhadoras e outros segmentos para que esse direito seja efetivado. O PNE estipula metas a serem alcançadas até 2024 para a educação infantil, como a meta de ampliação e universalização, mas, para estas serem alcançadas, precisam de apoio mútuo do governo federal, estadual e municipal (Côco; Salgado, 2018). Entre os desafios para efetivar uma educação infantil de qualidade, diante de todo esse quadro que expusemos, houve outros entraves, como a pandemia de Covid-19.

A análise realizada no campo de estágio no DEI/Cepae e do projeto do agrupamento Arara mostra que é difícil desenvolver uma proposta pedagógica em tempos de pandemia, pois reconhecemos o papel da educação infantil e as especificidades da criança. As possibilidades diante desse contexto são desafiadoras, mas, na medida do possível, o DEI/Cepae conseguiu realizar uma ação pedagógica, em particular o agrupamento Arara, que se aproximasse das crianças e de suas famílias.

316

Conduzir atividades não presenciais por meio do ensino remoto é algo inédito na história da educação infantil, e, acreditamos, também inapropriado diante da realidade socioeconómica das famílias. Entidades e instituições educacionais como o FGOEI posicionaram-se contra essa prática, pois a educação infantil possui especificidades que necessitam do contato direto entre docentes e crianças para que se efetive uma característica fundamental do cuidar e do educar, possibilitando diálogo, interações e mediações rumo a uma aprendizagem significativa das crianças.

Diante disso, conclui-se que o estágio curricular obrigatório no DEI/Cepae apresenta-se como uma excelente alternativa para viver uma experiência de estágio-pesquisa para a formação do pedagogo como um professor-pesquisador crítico-reflexivo, afinal, foi possível

[o] desenvolvimento de um período de estágio vinculado à pesquisa, a discussão dos conceitos que constituem o processo formativo docente, a apresentação dos elementos técnico-científicos que instrumentalizam a Pedagogia como ciência articuladora das ciências da educação, pois se considera que essa trajetória também se



caracteriza como um processo de Educação Científica (Ghedin, 2019, p. 287).

A educação infantil no contexto pandêmico exigiu conhecimento sobre as especificidades da infância, da criança e do ensino infantil contemporâneo. Para tanto, foi imprescindível dispor de todo um arcabouço teórico-metodológico que pudesse dar conta de ressignificar e reinventar suas práticas apoiando-se nas teorias. Mediante as limitações do ensino não presencial e as especificidades da infância, da criança e da educação infantil, é de suma importância pensar estratégias que consigam integralizar toda a complexidade de crianças, famílias e seus contextos.

A experiência do estágio no DEI/Cepae mostrou-se promissora no que diz respeito a essa capacidade das supervisoras de manejar um ensino dentro do possível, sem esbarrar em metodologias vagas, tradicionais ou mecanizadas. Isso implicou colocar em pauta como a formação científica, que envolve a pesquisa e a reflexão à luz dos aportes teóricos, é fundamental para agir no campo da educação, uma vez que esta se insere em uma sociedade atravessada por constantes mudanças.

Assim, a formação inicial nesse campo de estágio com pesquisa, sob orientação, promove significativos movimentos reflexivos, de (auto)pesquisa, de investigação, de acesso a outras bases teóricas, e possibilita ampliar os arcabouços metodológicos. Tal formação reverbera explicitamente na constituição da identidade docente, intelectual e profissional, no sentido de uma ruptura (ou ressignificação) de metodologias arraigadas em técnicas mecanizadas, precárias e desvinculadas de uma formação humana de qualidade.

## Referências

AGUIAR, Ana Rogéria; SOUZA, Bárbara Isabela S. *Organização do estágio curricular obrigatório e não obrigatório*: Departamento de Educação Infantil (DEI). Goiânia: Cepae/UFG, 2020. E-book.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto



durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – Covid-19. Brasília, DF, 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm). Acesso em: 8 dez. 2020.

CHAVES, Marta; FRANCO, Adriana de Fátima. Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antônio; FACCIO, Marilda G. D. (org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 2017. p. 109-126.

CÔCO, Valdete; SALGADO, Raquel G. Meta 1: Reafirmando o direito à educação infantil. In: OLIVEIRA, João F.; GOUVEIA, Andrea B.; ARAÚJO, Héleno (org.). *Caderno de debates para avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024*. Brasília, DF: Anpae, 2018. p. 8-9.

DIAS, Maria José P. O.; CARNEIRO, Maria Esperança F. Os desafios do trabalho docente na Educação Infantil. In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 7., 2017, Goiânia. *Anais: didática, escola e política – nenhum direito a menos*. Goiânia: Gráfica UFG, 2018. v. 7. p. 2384-2403.

FERREIRA, Ione M. S. Creche/UFG: ontem, hoje, amanhã. In: FERREIRA, Ione M. S.; CANCIAM, Viviane A. (org.). *Unidades de educação infantil nas universidades federais: os caminhos percorridos*. Goiânia: Cegraf, 2009. p. 69-79.

FÓRUM GOIANO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (FGOEI). Carta aberta à população de Goiás: posicionamento quanto ao retorno imediato das atividades educacionais presenciais na educação infantil. 2020. Disponível em: <https://forumgoianoei.files.wordpress.com/2020/11/carta-aberta-contra-ao-retorno-das-atividades-educativas-presenciais-aprovada-em-27.-out.-2020-final-2.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.

FÓRUM GOIANO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (FGOEI). Segunda carta aberta à população de Goiás: posicionamento quanto ao retorno das atividades educacionais presenciais na educação infantil. 2021. Disponível em: <https://forumgoianoei.files.wordpress.com/2021/02/2a-carta-aberta-forum-goiano-de-educacc7acc830-infantilversacc830-final-jan.-2021-enviada.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

GHEDIN, Evandro. Estágio com pesquisa: a ontogênese de um processo. In: SUANNO, Marilza Vanessa R.; SILVA, Carlos C.; SOUSA, Luciana F. E. C. P.;



SUANNO, João Henrique (org.). *Imagens da formação docente: o estágio e a prática educativa*. Anápolis, GO: Ed. UEG, 2019. p. 279-304.

NASCIMENTO, Fernanda Caroline; SILVA, Rosimeire D. *Plano de ensino: Grupo I “Arara” (01-02 anos)*. Goiânia, 2020a.

NASCIMENTO, Fernanda Caroline; SILVA, Rosimeire D. *Projeto carta às famílias araras: Grupo I “Arara” (01-02 anos)*. Goiânia, 2020b.

PIMENTA, Selma G. Prefácio. In: SUANNO, Marilza Vanessa R.; SILVA, Carlos C.; SOUSA, Luciana F. E. C. P. (org.). *Imagens da formação docente: o estágio e a prática educativa*. Anápolis, GO: Ed. UEG, 2019. p. 11-21.

ROSA, Dalva Eterna G.; SOUSA, Luciana F. E. C. P. O estágio do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás: a construção dos caminhos. In: SUANNO, Marilza Vanessa R.; SILVA, Carlos C.; SOUSA, Luciana F. E. C. P. (org.). *Imagens da formação docente: o estágio e a prática educativa*. Anápolis, GO: Ed. UEG, 2019. p. 33-55.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG); CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (CEPAE). *Organização do trabalho pedagógico*: Departamento de Educação Infantil – DEI/CEPAE/UFG. Goiânia, 2019. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/0/otp\\_em-contru%C3%A7%C3%A3o\\_2019\\_17\\_de\\_setembro\\_de\\_2019.pdf?1568845245](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/0/otp_em-contru%C3%A7%C3%A3o_2019_17_de_setembro_de_2019.pdf?1568845245). Acesso em: 8 dez. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG); CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (CEPAE). *Instrução Normativa nº 1/2020*. Goiânia, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). Resolução CONSUNI nº 34/2020. Aprova a Instrução Normativa CONSUNI Nº 01/2020, que dispõe sobre procedimentos relativos a todas as atividades escolares da educação básica e acadêmicas da graduação no modo de ensino remoto. Goiânia, 14 ago. 2020.

VIGOTSKI, Lev S. *Obras escogidas IV: problemas de la psicología infantil*. Traducción de Lydia Kuper. Madrid: Visor, 1996.

VIGOTSKY, Lev S. *Psicología pedagógica*. Edição comentada por Guillermo Blanck. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.



# **Estágio obrigatório como atividade teórico-prática em tempos de pandemia**

Jéssica Rodrigues da Costa

Letícia Lima Mota

Marilza Vanessa Rosa Suanno

Adriana Maria Ramos Barboza

Rejane Gomes Tavares

Fernanda Souza da Silva

No decurso do segundo semestre de 2020 e do primeiro semestre de 2021, foi realizado o estágio curricular obrigatório das disciplinas Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental III e IV, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). Diante do contexto pandêmico, o estágio ocorreu na modalidade de ensino remoto emergencial (ERE), no Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (DEI/Cepae) da UFG. Isto posto, este texto tem por objetivo apresentar as reflexões e o relato fundamentado sobre essa experiência de estágio supervisionado, especificamente ocorrida no agrupamento *Tatu-Bola* com crianças de 3 anos a 3 anos e 11 meses de idade.

## Estágio como espaço de estudo, pesquisa e reflexão

Compreender o estágio curricular como espaço de estudo, pesquisa e reflexão é fazer a defesa de um processo formativo que tenha uma sólida base teórico-epistemológica, que possibilite a reflexão e ação na formação inicial e continuada de professores e no trabalho docente sob uma perspectiva crítico-emancipadora, que não dissocie teoria e prática e que conceba a práxis como ação humana capaz de compreender a realidade e transformá-la. No entanto, estudos apontam que ainda se faz presente em diversas políticas uma visão pragmatista e tecnicista das concepções de formação, de ensino e do trabalho docente, o que precariza alguns cursos de licenciatura. Pimenta (2019) coloca em pauta o interesse de conglomerados financeiros, inseridos nos aparelhos de Estado, de transformar tais cursos em uma formação “prático-pragmática”, isto é, uma formação docente rasa, limitada de saberes, que desconsidera as teorias pedagógicas, desqualifica os profissionais e gera mais oportunidades de lucro aos empresários da educação. Pimenta ainda expõe que o interesse mercadológico e neoliberal defende que o professor seja apenas um executor de ideias postas por agentes externos. Segundo essa visão, o docente também precisa considerar o contexto social e político que envolve o ensino e a realidade dos alunos; utilizar metodologias que assegurem o aprendizado; incentivar a participação ativa dos alunos; ter sensibilidade social e humana; estar comprometido com a superação das desigualdades educacionais. Tudo isso é defendido para que a educação pública, que reúne a maioria das crianças, seja emancipadora.

Dessa forma, na contramão da perspectiva neoliberal/neotecnica, tanto Pimenta quanto o projeto de estágio da FE, o documento orientador do estágio no DEI/Cepae e outros teóricos importantes defendem que o professor é um profissional intelectual, crítico, reflexivo e pesquisador, cuja formação lhe permite elaborar sua própria práxis docente transfor-



madora sem precisar seguir o caminho traçado e imposto pelos mandantes do neoliberalismo.

Outrossim, ainda durante sua formação acadêmica, o professor tem no estágio obrigatório “um espaço de estudo, pesquisa e reflexão, com vistas à construção de conhecimentos da profissão docente a partir de uma determinada realidade da educação” (UFG, 2015, p. 29). Sobre isso, consta no documento orientador do estágio no DEI/Cepae que o estágio é um espaço de formação e sensibilização dos estudantes para o exercício da docência, além de configurar-se como “um momento de maior aproximação e compreensão da realidade profissional, à luz dos aportes teóricos estudados, que favoreça a reflexão sobre a realidade, a aquisição da autonomia intelectual e o desenvolvimento de habilidades inerentes à profissão docente” (Aguiar; Souza, 2020, p. 23).

Nesse contexto, o estágio curricular supervisionado dentro da formação de professores deve ser uma atividade teórica de conhecimento da práxis docente, a ser realizada com e como pesquisa. O estágio é de fundamental importância porque contribui para a desconstrução de mitos e preconceitos e possibilita ao futuro professor um “olhar instrumentalizado com teorias que lhes permitam uma análise crítica fundamentada das situações do ensino em seus contextos” (Lima, 2012 *apud* Pimenta, 2019, p. 15). É ainda por meio de atividades teóricas no estágio que as ações passam a ter sentidos e significados.

Em consonância com as ideias de Pimenta (2019), o DEI/Cepae propõe-se a estabelecer uma relação dialógica e dialética com esses profissionais em formação. O intuito é que a relação entre os pares seja de constante diálogo e que as trocas realizadas entre o Departamento e os estágios curriculares influenciem de maneira significativa na constituição de ambos (Aguiar; Souza, 2020).

No documento orientador de estágio do DEI/Cepae, a saber, *Organização do estágio curricular obrigatório e não-obrigatório: Departamento de Educação*



*Infantil (DEI)* (Aguiar; Souza, 2020), são apresentadas duas sequências temáticas: a primeira trata da organização do trabalho pedagógico no DEI/Cepae e a segunda, das diretrizes a serem seguidas para a realização das atividades curriculares no Departamento.

No que diz respeito à organização do trabalho pedagógico, o DEI integrou-se ao Cepae em 2013, tornando-se responsável por desenvolver projetos de ensino, pesquisa e extensão relacionados à primeira etapa da educação básica. Ancora-se em um projeto político-pedagógico alicerçado em fundamentos teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica para sistematizar intencionalmente seu trabalho pedagógico, objetivando materializar o par dialético “cuidar e educar” específico da educação infantil (Aguiar; Souza, 2020).

Em relação à segunda temática que trata das diretrizes, o documento traz a Resolução CEPEC nº 1.539, que considera o estágio um componente curricular teórico-prático em que deve ser estabelecido um diálogo crítico com a realidade escolar (Aguiar; Souza, 2020). Ademais, foram destacadas as seguintes características sobre o estágio:

- Espaço formativo e de sensibilização dos estudantes para o exercício da docência;
- Maior aproximação e compreensão da realidade profissional, à luz dos aportes teóricos estudados;
- Componente curricular de caráter teórico-prático, cuja especificidade proporcione o contato efetivo do estudante com o campo de estágio, acompanhado pela UFG;
- Componente curricular integrante do projeto pedagógico do curso, que considere seus objetivos, metodologia, acompanhamento e avaliação.

Ainda na temática das diretrizes, o documento ressalta o papel do 1) professor orientador, que é o profissional vinculado aos cursos de graduação da UFG e demais instituições de ensino superior (IES) responsável pela



orientação, acompanhamento e avaliação dos alunos do estágio curricular obrigatório e não obrigatório, e do 2) professor supervisor, que é o profissional vinculado à parte concedente, responsável por realizar a supervisão do estágio curricular obrigatório e não obrigatório (Aguiar; Souza, 2020).

Através de profundas discussões a respeito da formação de professores, foi criado o estágio do curso de Pedagogia da FE/UFG. Segundo Rosa e Sousa (2019), o estágio é compreendido como espaço fundamental da formação de professores, espaço de construção e reconstrução de práticas e lócus privilegiado de reflexão dos estudantes, os quais passam a vivenciar e a refletir sobre os processos educativos, inseridos nos cenários dessas práticas. Esse estágio é visto pela FE/UFG como uma atividade teórico-prática e utiliza a pesquisa com propósitos didáticos. Nele, o estagiário é um observador participante e assume uma postura investigativa. Tudo isso contribui para a formação de um professor intelectual crítico. Rosa e Sousa (2019, p. 39) delimitam o objetivo principal do estágio da FE/UFG da seguinte forma:

324

O estágio do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG tem como objetivo principal criar espaço de estudo, pesquisa e construção de conhecimentos da profissão docente, com base na realidade da Educação Básica: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, vivenciando processos de investigação e ação pedagógica, no campo de estágio.

Então, com a finalidade supracitada, a proposta de estágio do curso de Pedagogia da UFG possui os seguintes aspectos/etapas:

Apreensão da realidade da escola como campo – objetiva a compreensão, descrição e análise do cotidiano escolar;

Elaboração do projeto de ensino e pesquisa – a partir da problematização das situações vivenciadas, definir o tema do projeto de ensino e pesquisa. A elaboração do projeto implica preparação teórica, em especial a respeito de conhecimentos básicos de pesquisa, para que o aluno desenvolva uma atitude investigativa;



Desenvolvimento do projeto de ensino e pesquisa – execução da proposta de ensino na escola como campo, envolvendo os aspectos descritos;

Relatório final do estágio – apresentação da intervenção docente na escola campo que evidencie a compreensão da realidade escolar e as contribuições de todo o processo de investigação para a construção pessoal e coletiva da formação docente (Rosa; Sousa, 2019, p. 38-39).

Por fim, Rosa e Sousa (2019) ressaltam que o estudo da teoria é aprofundado durante o estágio a partir de questões observadas na realidade profissional. Dessa forma, o estágio de Pedagogia na UFG estabelece o elo entre teoria e prática, o que é muito desejado pelos estudantes do curso.

### **O estágio em contexto pandêmico**

O estágio enfrentou grandes desafios em 2020. Em 27 de março, diante da pandemia ocasionada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), causador da doença Covid-19, a UFG decidiu suspender o calendário acadêmico. Antes disso, o Ministério da Educação (MEC) havia editado a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (Brasil, 2020), dispondo sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia:

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, incisos I e II, da Constituição, e considerando o art. 9º, incisos II e VII, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, resolve: Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (Brasil, 2020).

Nesse contexto, o Conselho Universitário (Consuni) da UFG aprovou a retomada das aulas na modalidade ERE. Os documentos que regem essa aprovação são as Resoluções Consuni nº 33/2020, nº 34/2020 e nº 35/2020 (todas promulgadas em 14 de agosto de 2020). Além desses documentos, foram publicadas as *Diretrizes didático-pedagógicas para a organização do ensino remoto na UFG* (Sá et al., 2020), um e-book em formato de perguntas e respostas. Assim se definiu:

Art. 1º Todas as atividades escolares da educação básica e acadêmicas da graduação referentes a 2020/1 serão retomadas, a partir de 31/08/2020, no modo de ensino remoto emergencial (ERE), mediadas por uso de diferentes tecnologias.

Art. 2º As atividades remotas poderão ser propostas de forma síncrona (em que é necessária a participação dos estudantes e professor no mesmo instante e no mesmo ambiente virtual) e/ou assíncrona (quando não é necessário que os estudantes e professores estejam conectados ao mesmo tempo para que as tarefas sejam realizadas).

326

Parágrafo único. O regramento para as atividades da educação básica será tratado em normativa própria, por propositura do Cepae, em consonância aos documentos institucionais elaborados para o ERE (UFG, 2020, p. 2).

Diante disso, a Comissão de Estágio do Cepae precisou editar diretrizes para a realização do estágio curricular obrigatório e não obrigatório no cenário de excepcionalidade pandêmica, das quais depreende-se que

as ações relacionadas à esta atividade curricular deverão ser retomadas, possibilitando aos estagiários e estagiárias a inserção nas propostas pedagógicas não-presenciais a serem desenvolvidas pelo corpo docente do CEPAE. Para tanto, foram sistematizadas *diretrizes específicas para a realização do estágio curricular obrigatório e não-obrigatório por meio de atividades não-presenciais durante o cenário de excepcionalidade pandêmica*, as quais estão em coerência com as legislações e resoluções que versam sobre a organização curricular, bem como as orientações constantes no Ofício Circular nº 42/2020 da PROGRAD/UFG, a Resolução CONSUNI nº 34/2020 e a Resolução CONSUNI nº 33/2020 (UFG; Cepae, 2020).



No documento orientador de estágio do DEI/Cepae (Aguiar; Souza, 2020) estão elencadas as seguintes diretrizes que norteiam as ações formativas do estágio obrigatório e não obrigatório na modalidade de ensino remoto: 1) As especificidades do estágio curricular obrigatório e não obrigatório deverão ser consideradas no processo de sistematização das atividades não presenciais; 2) A inserção dos estagiários nas atividades não presenciais promovidas pelo Cepae deverá ocorrer impreterivelmente mediante o acompanhamento do professor orientador vinculado à unidade proponente e do professor supervisor vinculado à unidade concedente de estágio; 3) Os professores orientadores do estágio curricular obrigatório deverão disponibilizar o projeto de estágio à CEC/Cepae e ao corpo docente da referida unidade antes de serem iniciadas as participações nas atividades não presenciais; 4) A quantidade de estagiários deverá obedecer às orientações dadas pelas legislações e resoluções que versam sobre a orientação e supervisão dos estudantes vinculados a essa atividade curricular; 5) A documentação do estágio curricular obrigatório e não obrigatório deverá ser devidamente preenchida e anexada ao SEI, conforme orientações do Ofício Circular nº 42/2020 da Prograd/UFG; 6) O Cepae deverá considerar seu papel formativo como unidade concedente de estágio, possibilitando a compreensão da relação teoria-prática e a construção da identidade docente.

Ainda no mesmo documento são apresentadas as áreas de conhecimento que estruturam o currículo do DEI/Cepae, quais sejam: Artes, Linguagem, Geografia da Infância e Ciências da Natureza e, por fim, Jogos, Brinquedos e Brincadeiras. No contexto de atividades presenciais, uma das estratégias utilizadas é o trabalho com duas áreas de conhecimento por semana: são atividades coletivas que têm a participação das crianças de todos os agrupamentos, planejadas e coordenadas por duplas de professores, bolsistas de ensino e estagiários. O trabalho com as áreas de conhecimento durante a pandemia, em que as atividades educativas propostas não eram presenciais,

mas, sim, remotas, necessitou de uma ressignificação que está em processo de estudo e construção. Outra estratégia utilizada foi a organização das atividades pedagógicas a partir da metodologia de projetos de trabalho, planos de ação por grupos e pelas quatro áreas do conhecimento já apresentadas. O documento destaca também a importância que o “espaço” e o “ambiente” onde ocorrem as atividades possuem na construção do conhecimento por parte das crianças.

Segundo Ramos (2013) a organização dos espaços na Educação Infantil se faz necessária e imprescindível para a aprendizagem e desenvolvimento da criança. Nesse sentido, exige do professor um olhar atento às singularidades das crianças, às especificidades de cada faixa etária, às necessidades e interesses desse grupo. Mediante isto, busca-se que a organização dos espaços favoreça “o desenvolvimento da autonomia e das potencialidades físicas, emocionais e intelectuais da criança, bem como a comunicação e a socialização com seus pares” (Ramos, 2013, p. 47 *apud* UFG; Cepae, 2019, p. 40-41).

328

Agostinho (2003), ao problematizar os espaços ofertados nas instituições de educação infantil, ressalta a importância de valorizar as manifestações, expressões e diferentes pontos de vista infantis, a fim de tornar esse espaço um lugar socialmente construído por crianças e adultos que passam consideráveis horas do dia nele. Essa mesma autora afirma que as próprias crianças, por meio de diferentes linguagens, indicam como esses espaços devem ser organizados na instituição.

É possível compreender que a criança, com sua imaginação, criatividade, autenticidade, indagação e curiosidade, sendo autorizada ou não, ressignifica os espaços onde está inserida. Registros, imagens e relatos das experiências das crianças no DEI/Cepae apontam que é na relação com os diferentes pares de agrupamentos que as crianças vão deixando suas marcas. Essas impressões são carregadas de histórias e vivências, sendo também permeadas pela cultura, de forma a ressignificar no dia a dia os diversos



espaços e ambientes. A equipe pedagógica do Departamento faz a defesa de que a instituição de educação infantil seja “um lugar que aposte no heterogêneo, plural e diverso, rico em desafios” (Agostinho, 2003, p. 150), ou seja, que nesse espaço haja possibilidades do encontro da liberdade, da inclusão, da privacidade, da brincadeira, da fantasia, da curiosidade, do movimento, do sentimento, e que se considere a criança como sujeito sócio-histórico de direito, produto e produtor de cultura.

Dadas as circunstâncias excepcionais causadas pela pandemia da Covid-19, o Conselho Diretor do Cepae redigiu a Instrução Normativa nº 1/2020 (UFG; Cepae, 2020b), que apresenta um plano de trabalho para atividades não presenciais, de caráter emergencial. Cabe destacar aqui alguns artigos de interesse: no primeiro, informa-se que o calendário letivo excepcional para as turmas da educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio, em formato remoto, está aprovado; no terceiro, estabelece-se que ensino remoto é toda forma alternativa e temporária de desenvolver os componentes curriculares previstos no projeto político-pedagógico de curso do Cepae, por meio de estratégias didáticas de caráter não presencial; no sexto parágrafo, declara-se que o planejamento da execução do calendário letivo excepcional deverá ser elaborado pelos docentes regentes das turmas, atendendo aos componentes curriculares previstos no projeto político-pedagógico de curso do Cepae, tendo como destaque o parágrafo único II, que se refere aos roteiros de ensino personalizados, a partir das necessidades, realidades e possibilidades dos estudantes. É preciso levar em consideração que o DEI/Cepae, nosso campo de estágio, posiciona-se no sentido de que *não existe ensino remoto na educação infantil*, etapa de ensino que deve ser mediada pelo professor somente *em espaços institucionais não domésticos*. No documento que trata da organização do trabalho pedagógico do DEI/Cepae, encontra-se a seguinte passagem:

A creche é um dos contextos de desenvolvimento da criança. Além de prestar cuidados físicos, ela cria condições para o desenvolvi-



mento cognitivo, simbólico, social e emocional. O importante é que a creche seja pensada não como instituição substituta da família, mas como ambiente de socialização diferente do familiar. Nela se dá o cuidado e a educação de crianças que nela vivem, convivem, exploram, conhecem, construindo uma visão de mundo e de si mesmas, constituindo-se como sujeitos (Oliveira, 1992 *apud* UFG; Cepae, 2019, p. 106-107).

Dessa forma, respeitando a Instrução Normativa do Cepae, mesmo contrário ao ensino remoto na educação infantil pelos motivos explicitados anteriormente, o DEI/Cepae desenvolveu um trabalho pedagógico a distância. Foi construído coletivamente pela equipe pedagógica um documento intitulado *Orientações para atividades educativas não-presenciais em caráter emergencial do Departamento de Educação Infantil: construindo caminhos em tempos de Covid-19* (UFG; Cepae, 2021a), com o objetivo de manter os vínculos entre crianças, famílias e professores. Assim, decidiu-se que os professores, bolsistas de ensino e estagiários desenvolveriam, nos respectivos agrupamentos, alguns materiais de orientação às famílias e/ou responsáveis. A proposição é que as atividades educativas em contexto não presencial tivessem caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo, com ações interativas que abarcariam um conjunto de estratégias didático-metodológicas, as quais deveriam minimamente respeitar os direitos e as especificidades relativas aos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

A Instrução Normativa nº 01/2020 ressalta que as propostas de atividades pesquisadas, planejadas e materializadas a serem enviadas às crianças devem garantir os princípios trabalhados no DEI/Cepae. Esses princípios são embasados nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI* (Brasil, 2010), que garantem: a indissociabilidade entre cuidar e educar; interações e brincadeiras como eixo das ações; a democratização do acesso e a inclusão de todas as crianças; os princípios



“ético, político e estético”; o direito à proteção; o reconhecimento da criança como sujeito ativo e de direitos.

O projeto político-pedagógico do DEI/Cepae (UFG; Cepae, 2019) está pautado em fundamentos teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. De acordo com a teoria histórico-cultural, o desenvolvimento infantil ocorre em interação com o meio sociocultural: a criança na educação infantil, então, deve ter oportunidade de aprender e desenvolver-se por meio de interações e brincadeiras. No DEI/Cepae, criança é compreendida como “sujeito histórico e de direitos” (UFG; Cepae, 2019, p. 28), e

[o]s princípios norteadores dessa organização metodológica e curricular têm como mote as necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento da criança, seus interesses e singularidades, considerando a relação de interação entre o brincar, o cuidar e o educar (UFG; Cepae, 2019, p. 33).

331

Nesse contexto, é preciso também levar em consideração as lutas, os enfrentamentos e as discussões ocorridas historicamente para que a criança fosse compreendida como tal. É preciso considerar as conquistas obtidas para a educação infantil no Brasil a partir da Constituição de 1988 (Brasil, 1988), legislação que confirma o direito da criança à educação e a educação infantil como a primeira etapa da educação básica. A década de 1990 evidenciou marcos importantes, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 2008), que reconhece a criança e o adolescente como sujeitos de direito, incumbindo à família e à sociedade civil zelar pelo seu desenvolvimento; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ou Lei nº 9.394/1996, que ratifica a educação infantil como primeira etapa da educação básica e determina o atendimento para as crianças de 0 a 3 anos em creches e de 4 a 5 anos e 11 meses em pré-escolas. Nesse período foram lançados pelo MEC vários documentos oficiais para a educação infantil, dentre eles o *Referencial Curricular Nacional para a Educação*



*Infantil* – RCNEI (Brasil, 1998), que, mesmo não tendo caráter mandatório, mas sim instrumental e didático, foi, em grande proporção, inserido nas instituições escolares. No entanto, o documento sofreu inúmeras críticas, sendo consenso nos pareceres que

a educação infantil é tratada no documento como ensino, trazendo para a área a forma de trabalho do ensino fundamental, o que representa um retrocesso em relação ao avanço já encaminhado na educação infantil de que o trabalho com crianças pequenas em contextos educativos deve assumir a educação e o cuidado enquanto binômio indissociável e não o ensino [...] (Cerisara, 1999, p. 28).

Assim, apesar do primeiro volume pontuar a importância da educação para as crianças de 0 a 6 anos e se diferenciar do que foi proposto para o ensino fundamental, os demais volumes contradizem-se, pois a forma e o conteúdo propostos submetem e reforçam a ideia de uma versão escolarizada precoce das crianças, desde o nascimento. Vale ressaltar que, no período da publicação do RCNEI, o cenário político e econômico do país (marcado por inúmeras reformas, dentre elas as educacionais) evidenciava propostas que abriram espaço para as políticas neoliberais na proposição de ações que vinham ao encontro dos interesses das elites econômicas. O interesse dos organismos internacionais impactou a educação infantil, impondo à pré-escola um modelo de antecipação à escolarização.

As DCNEI (Brasil, 2010, p. 11) permanecem sendo um importante documento, cuja finalidade é estabelecer procedimentos e fundamentos que orientam “a formulação de políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação da organização de propostas pedagógicas e curriculares para a Educação Infantil”. Dessa forma, para importantes estudiosos e pesquisadores da educação, a educação infantil na modalidade de ensino remoto é inconcebível e um retrocesso.

Uma das conquistas para essa etapa da educação básica é, sem dúvida, o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 13.005, de 25 de junho de



2014), que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional, com vinte metas a serem atingidas entre 2014 e 2024 (Brasil, 2014). A primeira meta diz respeito à universalização, até 2016, da educação infantil na pré-escola para crianças de 4 a 5 anos de idade, bem como à ampliação da oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos até 2024. Para que tal meta seja atingida, dezessete estratégias tratam de questões como

políticas de colaboração entre os entes federados, expansão na oferta, levantamento de demandas (para a faixa da creche), redução das desigualdades de acesso, estruturação física das instituições, avaliação da qualidade, formação dos profissionais, políticas de inclusão, valorização da diversidade, entre outras (Côco; Salgado, 2018, p. 8).

É preciso assinalar que existem desafios e preocupações quanto à garantia do direito à educação infantil, principalmente no que diz respeito à dívida social com milhares de crianças que estão na lista de espera por vagas nessa etapa da educação básica, principalmente em creches. Além da ampliação de oferta, devemos considerar também a qualidade do ensino e a valorização dos professores.

Diante do exposto, o estágio obrigatório da disciplina Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental III, na modalidade de educação infantil, ocorreu remotamente no DEI/Cepae durante a pandemia, de modo síncrono e assíncrono. Foram obedecidas todas as normativas vigentes, incluindo a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que regulamenta em âmbito federal o estágio curricular obrigatório e não obrigatório.

### **O trabalho com o DEI/Cepae**

No DEI/Cepae, as crianças são agrupadas conforme a faixa etária, a saber: grupo Arara, de 1 ano a 1 ano e 11 meses; grupo Lobo-Guará, de 2 anos a 2 anos e 11 meses; grupo Tatu-Bola, de 3 anos a 3 anos e 11 meses;



grupo Jacaré, de 4 anos a 4 anos e 11 meses; grupo Dinossauro, de 5 anos a 5 anos e 11 meses. A nomenclatura dos agrupamentos foi definida em 2014, após uma votação que selecionou animais do cerrado, temática trabalhada em projeto coletivo que oportunizou às crianças identificar em suas falas as afinidades com cada animal escolhido (Aguiar; Souza, 2020).

O Plano Pedagógico, que é desenvolvido em cada agrupamento, é distribuído em três documentos: 1) plano de ensino, documento elaborado em conjunto por docentes, bolsistas e estagiários que deve considerar as especificidades biopsicossociais que nortearão o trabalho pedagógico em cada agrupamento etário, de modo a estabelecer uma organização coerente e independente do turno de funcionamento do DEI/Cepae; 2) plano de trabalho do grupo, documento que pode ser entendido como planejamento do trabalho pedagógico desenvolvido nos agrupamentos, pautado nos objetivos do plano de ensino e que deve apresentar os conhecimentos, temas ou projetos a serem desenvolvidos com as crianças durante o semestre ou ano; 3) plano semanal, documento pautado no plano de trabalho do grupo e que deve indicar as atividades semanais a compor as ações pedagógicas propostas para o agrupamento de crianças, os objetivos, os conhecimentos a serem socializados, as metodologias apropriadas e, ainda, os recursos materiais a serem utilizados.

Os processos avaliativos do DEI/Cepae fundamentam-se nas conceções de ser humano e sociedade, criança e infância, aprendizagem e desenvolvimento pertencentes à teoria histórico-cultural (Aguiar; Souza, 2020). Considerando-se esses conceitos, os instrumentos avaliativos utilizados são: produções das crianças – registros e produções autorais das crianças que expressem diversos momentos e atividades vivenciados no agrupamento; relatos mensais – registro e observação mensal da dinâmica interativa entre as crianças do agrupamento com as demais crianças, professores, bolsistas de ensino e estagiários, considerando suas vivências e as condições nas quais ocorrem determinadas interações; conselho avaliativo – relatórios descritivos, realizados semestralmente, contemplando



aspectos individuais e de grupo sobre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças.

Ainda que de forma remota e emergencial no contexto pandêmico, superando expectativas, o trabalho desenvolvido na disciplina de estágio foi excelente e enriquecedor. Durante o primeiro semestre do ano letivo de 2020, foi realizado um estudo teórico-prático de questões vinculadas ao estágio e à educação infantil, de modo que houve: encontros não presenciais para diálogo com parte da equipe (coordenação, professoras e estagiárias); leituras, análises fundamentadas e apresentações de trabalhos; acompanhamento das atividades não presenciais realizadas pelos agrupamentos, dentre as quais *podcasts*, *e-mails*, reuniões com as famílias e rodas de conversa; participação em eventos de extensão; preenchimento de fichas de análise de atividades; produção em duplas do relatório de estágio.

Durante o segundo semestre do ano letivo de 2020, foi dado prosseguimento ao estudo teórico-prático de questões vinculadas ao estágio e à educação infantil, havendo: leituras, análises fundamentadas e apresentações de trabalho; acompanhamento das atividades não presenciais realizadas pelos agrupamentos, bem como reuniões de planejamento com as supervisoras; participação na discussão, no planejamento e na elaboração dos materiais e propostas de atividades assíncronas e síncronas propostas para o grupo *Tatu-Bola*; construção do relatório de estágio, que constitui o presente texto.

O acompanhamento do trabalho das supervisoras foi feito da seguinte maneira: a turma de estagiárias foi dividida em duplas, cada uma das quais ficou vinculada a um agrupamento e sua respectiva supervisora. *Quinzenalmente*, cada dupla participou de maneira remota, pela plataforma Google Meet, das reuniões de planejamento de cada agrupamento no turno vespertino.

O trabalho no DEI/Cepae é muito bem fundamentado teoricamente. As reuniões de planejamento refletiram, pois, a tríade dialética plane-



jamento, registro e avaliação, com as adaptações devidas em virtude do contexto pandêmico. Em sua dissertação de mestrado, Ramos (2016, p. 41), professora do DEI/Cepae, escreveu sobre esse movimento dialético de profunda reflexão:

A inter-relação entre planejamento, registro e avaliação consiste no objeto de estudo desta pesquisa e, para tanto, os teóricos que referendam a relação dinâmica e dialética entre estes três instrumentos subsidiarão a reflexão sobre a prática pedagógica. Ao desenvolver a tríade nessa perspectiva dialética, tem-se como princípio a postura crítica e reflexiva sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição investigada, em especial no Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, a proposta pedagógica e os embasamentos teóricos correspondentes, que fundamentam a elaboração dos planejamentos e os registros elaborados. Um elemento significativo desse processo em que o planejamento perpassa pelo registro, possibilitando elementos para a avaliação das crianças, refere-se à postura do professor que realiza este processo como autor de sua própria prática e produtor de saberes – um professor reflexivo. O redimensionamento das ações, que o professor identifica nos registros e serve para orientar planejamentos futuros, desencadeia em avaliações para os próximos percursos das aprendizagens das crianças, registrados no contexto do cotidiano, num movimento dialético de contínua reflexão.

É importante ressaltar que todas as atividades propostas pelo DEI/Cepae, presenciais ou não, são pensadas tendo em vista a criança como centro do planejamento pedagógico, sendo ela sujeito histórico e de direito, e o(a) professor(a) como mediador(a) da construção do conhecimento, de modo que as crianças se apropriem dos saberes discutidos em ambiente escolar e sejam capazes de relacioná-los com sua própria realidade, como sujeitos críticos e pertencentes a uma sociedade. A própria organização do currículo deixa explícita a preocupação e o compromisso que a instituição assume com as especificidades de cada criança ao organizá-las em grupos etários, para que o planejamento pedagógico conte tempo tanto as



necessidades individuais de cada criança como as necessidades coletivas do agrupamento. Ao organizar os conteúdos em áreas do conhecimento, como já citado anteriormente, o DEI/Cepae possibilita que os conhecimentos historicamente acumulados por determinada área tenham um sentido real para as crianças.

Desde que iniciamos o acompanhamento das atividades remotas propostas pelas educadoras do DEI/Cepae, foi evidente o compromisso por elas assumido com uma educação que problematiza, instiga as crianças e as faz questionar, interagir e participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem. Há uma preocupação e um esforço constantes por parte desses profissionais da educação em cumprir aquilo que está exposto nos documentos normativos da instituição, porque estes refletem seus valores e compromisso como formadores de outros indivíduos, não se dando por vencidos nem esmorecendo diante dos conflitos da sociedade.

Mesmo em contexto pandêmico e com um posicionamento contrário ao ensino remoto na educação infantil, como já exposto neste texto, os educadores do DEI/Cepae dispuseram-se a procurar meios de se relacionar com as crianças e seus familiares, a fim de não perder o vínculo afetivo construído nos agrupamentos etários. A comunicação deu-se por meio de vários canais, como, por exemplo, *e-mails* para pais e responsáveis, formulários, ligações e videochamadas com as crianças e/ou familiares, o que possibilitou o acesso à maioria, um diálogo franco com as famílias sobre as dificuldades de acesso à internet e tempo disponível para acompanhar e desenvolver as atividades propostas. Assim, a comunidade em geral pôde perceber o quanto valoroso, árduo e comprometido é o trabalho dos professores, e que essa responsabilidade precisava ser compartilhada em maiores proporções com a família.

Particularmente nos agrupamentos Dinossauro, acompanhado no primeiro semestre de 2020, e Tatu-Bola, acompanhado no segundo semestre do mesmo ano, foi possível perceber esse movimento da instituição e



do corpo docente de “convidar” os familiares para se fazerem presentes e dividirem a função de mediadores com os professores e as professoras do DEI/Cepae. Sem o apoio dos familiares, as atividades educativas não presenciais de caráter emergencial perderiam sua efetividade e as crianças não seriam capazes de compreender, sozinhas, a intencionalidade pedagógica proposta. Uma vez que o professor não tinha acesso direto às crianças em diversas propostas assíncronas, o familiar/responsável precisava assumir esse papel de orientar as crianças nas atividades propostas pelos professores, acompanhar o processo de execução da criança e registrar o contexto vivido.

O corpo docente propôs uma parceria com as famílias, convidando-as para mediar, junto com os professores e as professoras, os contextos de atividades a serem realizadas pelas crianças. Essa mediação se daria por meio da leitura da “atividade-convite” enviada por *e-mail*, da participação das crianças e do registro por meio de fotos, vídeos, *podcast* e relatos por *e-mail* das produções e vivências a serem enviadas. Havia uma preocupação latente por parte das professoras, dos bolsistas e dos estagiários responsáveis pelos agrupamentos em encontrar a melhor forma de trabalhar com as crianças, de adotar materiais que complementassem o aprendizado, seja em vídeo, áudio ou texto, bem como de tornar o assunto interessante, significativo e comprehensivo para os pequenos. Enfim, tudo muito bem pensado, debatido e avaliado por todos para só então, quando tudo estivesse alinhado, sem dar margem a interpretações equivocadas, o projeto fosse compartilhado. Viver essa experiência de docência comprometida e compartilhada é muito significativo para os estagiários da FE.

### **Acompanhamento do trabalho pedagógico do agrupamento Tatu-Bola**

A partir do segundo semestre letivo de 2020, com a divisão das duplas de estagiários e seus respectivos agrupamentos, as estagiárias Jéssica Ro-



drigues da Costa e Letícia Lima Mota puderam acompanhar o trabalho do agrupamento Tatu-Bola,<sup>1</sup> composto pelas professoras Adriana Maria Ramos Barboza e Camila Cerqueira Silva, pelas bolsistas Fernanda Souza da Silva e Taynnara R. O. Franco e pelo estagiário Thiago França Brandão. Os encontros de planejamento do agrupamento ocorreram semanalmente e tiveram o objetivo de socializar pesquisas sobre a temática trabalhada, discutir, refletir, planejar, registrar e avaliar as propostas de atividades educativas não presenciais de caráter emergencial a serem enviadas para as crianças e as famílias (UFG; Cepae, 2020). Essas reuniões foram pautadas principalmente por muito aprendizado e respeito.

De acordo com as DCNEI (Brasil, 2010), esta etapa da educação básica ocorre em espaços institucionais não domésticos. Por isso, o plano de trabalho do agrupamento Tatu-Bola (UFG; Cepae, 2020c) durante o contexto pandêmico não constituiu uma proposta de ensino. As atividades educativas não presenciais e não obrigatórias, de caráter emergencial, objetivavam a manutenção do vínculo dos professores com as crianças, além de serem um convite para que estas e as famílias vivenciassem experiências significativas.

No entanto, o período da Pandemia nos convidou a reorganizarmos nossas ações a serem trabalhadas com as crianças. Ao sistematizar o plano de trabalho, bem como elaborar os planejamentos das propostas para este contexto pandêmico, surgiram problematizações importantes, que nos atentou a pensar nos seguintes elementos: *Qual* nosso papel enquanto professores neste momento? *Qual* lugar da criança e da família nesse processo? Como devem ser as atividades educativas propostas, considerando que não se configura como ensino remoto? Ao analisar os questionamentos apresentados, optamos por definir as propostas como “Atividade-convite”, reforçando o caráter não obrigatório de realização dessa, num primeiro momento de modo assíncrono, sendo enviado uma vez por

---

<sup>1</sup> Cabe ressaltar que, durante a pandemia, os agrupamentos do DEI trabalharam por agrupamento e não por turno. Sendo assim, o agrupamento Tatu-Bola dispunha de duas professoras efetivas e duas bolsistas de ensino trabalhando juntas.

semana. As propostas são encaminhadas para o e-mail das famílias, quando enviamos o convite, o mesmo é acompanhado de um texto explicativo sobre a atividade, e em anexo encaminhamos vídeos, podcast, folders, entre outros recursos audiovisuais que reforçam nossas intenções em estabelecer a manutenção de vínculos entre os professores, crianças e famílias. Utilizamos uma linguagem acessível para as famílias, e que as crianças ao ouvirem as instruções para a realização das propostas possam compreendê-las, se apropriando deste processo (UFG; Cepae, 2020c).

Nesta perspectiva, a equipe do *Tatu-Bola*, ao iniciar o planejamento das atividades educativas não presenciais, elencou algumas questões norteadoras sobre 1) qual o ambiente em que as crianças estavam passando a maior parte do tempo; 2) como promover e incentivar uma maior interação da criança com o ambiente e as pessoas que nele vivem; 3) como propiciar a essas crianças, por meio de atividades lúdicas, uma experiência formativa rica em significados e sentidos. Tais questionamentos direcionaram a equipe a trabalhar com a temática “A casa: ressignificando um lugar cheio de significados”, porque promovia, além da exploração dos espaços da casa e do contexto familiar em que as crianças estavam inseridas, uma oportunidade de ampliar seu repertório sociocultural por meio de diversas propostas em que as brincadeiras e interações estivessem presentes (UFG; Cepae, 2021b).

Assim, o plano de trabalho do agrupamento *Tatu-Bola* contou inicialmente com a apresentação da canção “A casa é sua”, de Arnaldo Antunes, no intuito de promover uma identificação das crianças com sua própria casa. Foram também propostas diversas brincadeiras que permitiram às crianças explorar os espaços da casa ou do apartamento, como chicotinho queimado, trilha e confecção de bola de meia, dentre outras (UFG; Cepae, 2021b). Em seguida, os espaços da casa foram trabalhados com maior detalhamento, começando pelo quarto das crianças. Tendo como inspiração a obra de Vincent van Gogh, as crianças foram convidadas a observar seu próprio quarto e a representá-lo da forma que desejasse. O trabalho do

fotógrafo James Mollison,<sup>2</sup> que retrata onde dormem algumas crianças ao redor do mundo, também foi apresentado às crianças do agrupamento para que elas pudessem conhecer diferentes configurações de quarto e condições socioeconômicas das crianças de vários países (UFG; Cepae, 2021b).

Outro espaço significativo trabalhado pela equipe do Tatú-Bola com as crianças foi a cozinha, um ambiente cheio de sonoridade, aroma, cores e sabores. As crianças foram convidadas a: produzir música com os utensílios da cozinha; confeccionar massinhas; pintar e desenhar com borra de café; usar a imaginação com objetos diversos para montar uma sopa após escutar a história “Sopa de pedra”. Além disso, com a ajuda da nutricionista Simoni do DEI/Cepae, conheceram receitas saudáveis e aprenderam sobre o aproveitamento integral dos alimentos (UFG; Cepae, 2021b). O quintal, varanda ou sacada foi mais um espaço da casa ou do apartamento trabalhado com as crianças. Além da leitura da obra literária *O lenço*, de Patrícia Auerbach, também foram propostas diferentes brincadeiras que poderiam envolver tanto as crianças como os adultos e, assim, fortalecer os vínculos familiares (UFG; Cepae, 2021b).

Posteriormente, já no segundo semestre letivo de 2020 (que ocorreu no primeiro semestre de 2021), as atividades propostas passaram a dar mais foco às pessoas que convivem com as crianças em casa. A proposta inicial dessa temática partiu da história “Gente que mora dentro da gente”, de Jonas Ribeiro, para que as crianças pudessem verbalizar e representar as pessoas que “guardam dentro delas”. Posteriormente, foi apresentada a história da boneca russa Matrioska, além de um vídeo que mostrava diferentes formas de as crianças representarem as pessoas de quem mais gostam (UFG; Cepae, 2021b).

A partir das devolutivas dessas atividades, percebeu-se que os integrantes das famílias se mostraram bem presentes entre as pessoas que “moram dentro das crianças”. Por isso, a proposta seguiu com a temática “família”,

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.jamesmollison.com>. Acesso em: 17 maio 2021.

apresentando a diversidade do conceito e algumas diferentes configurações familiares encontradas na sociedade, dentre elas: famílias indígenas, quilombolas, de coração e circenses. Além disso, foram resgatadas algumas tradições culturais das famílias e as crianças foram convidadas a contá-las. Em uma devolutiva, uma das crianças gravou um vídeo divertido com seus familiares contando que a tradição deles era pedir bênção aos mais velhos. Em outro convite-atividade, foram apresentadas as pessoas da família responsáveis por transmitir hábitos culturais, costumes, comportamentos e memórias: os avós.

As atividades síncronas foram finalizadas com a produção de um *e-book* para as crianças e seus familiares, retomando o caminho percorrido no ano letivo de 2020. O livro foi composto por registros fotográficos e uma narrativa significativa para as crianças e, de forma lúdica, narrou a trajetória vivenciada presencialmente e, depois, com o início da pandemia, remotamente.

342

É importante ressaltar o cuidado que a equipe *Tatu-Bola* teve na elaboração das atividades para que as crianças pudessem ter seu repertório cultural ampliado. Em uma atividade-convite, por exemplo, foi apresentado o livro *O livro da família*, de Todd Parr, e proposta a apreciação da tela *A família*, de Tarsila do Amaral. Em outra atividade-convite, duas famílias de coração contaram em um vídeo como foram constituídas. Ainda no convite em que houve a apresentação de famílias indígenas e quilombolas, as crianças puderam conhecer a maneira como os Sataré-Mawé nomeiam seus familiares e algumas características de famílias quilombolas. Nessa oportunidade, as crianças foram convidadas a visitar o Museu Virtual de Arte Indígena e apreciar artefatos construídos pelos povos originários (UFG; Cepae, 2021b).

De forma geral, as atividades-convite foram propostas por meio de diferentes recursos metodológicos: gravação de vídeos pelas professoras, contação de histórias, obras de arte, visita a museus virtuais, desenhos,



músicas, pinturas, colagens, espetáculos circenses de teatro e *podcasts*, dentre outros. Assim, as possibilidades de interação das crianças com o ambiente onde vivem e com as pessoas com quem convivem puderam ser ampliadas. Essas atividades possibilitaram brincadeiras que promovem o contato das crianças com sua história e sua cultura (UFG; Cepae, 2020). De acordo com a equipe Tatu-Bola, a partir das atividades-convite foi possível, com o apoio e a mediação da família,

propor momentos significativos de convivência em família, favorecendo também novas aprendizagens. Pois defendemos que é pelo brincar e repetir a brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo conhecimento, incorporando-o a cada novo brincar. Recriando seu mundo e o mundo que veem representado, em diferentes contextos: em casa, pela televisão, pelas histórias de vida, espaços vivenciados, passeios, assim, então, constituindo-se como sujeito criança (UFG; Cepae, 2021b).

343

Além disso, optou-se por realizar encontros virtuais síncronos com as crianças para que as professoras pudessem ouvi-las, fazendo, assim, uma análise qualitativa das informações recolhidas e promovendo a manutenção do vínculo com as crianças (UFG; Cepae, 2020).

Até o momento da redação deste texto, haviam sido realizados dois encontros síncronos com as crianças e seus familiares, tendo havido no segundo um número maior de participantes conectados simultaneamente. A expectativa para o terceiro encontro síncrono, que já havia sido divulgado aos familiares, era de um número ainda mais expressivo de participações ao vivo. Esse dado torna-se significativo porque representa uma adesão gradativa das famílias ao novo formato de encontro e uma oportunidade das crianças de rever os colegas e os educadores. No que diz respeito ao calendário dos encontros síncronos, foi definido pela equipe do Tatu-Bola, em comum acordo com os pais e/ou responsáveis, que estes



iriam acontecer às sextas-feiras no período matutino<sup>3</sup> e que, na semana da atividade síncrona, não haveria atividade-convite para as crianças. Como o agrupamento contava com 24 crianças matriculadas, foi proposta também a divisão dos atendimentos em dois horários: o primeiro das 9h às 9h30 e o segundo das 10h às 10h30.

Os encontros síncronos, além de propiciarem o reencontro – mesmo que virtual – com os colegas de grupo e as professoras, possibilitou que as crianças dialogassem umas com as outras, contando sobre suas tradições familiares e experiências vivenciadas em casa. Outra proposta foi que crianças, professores e estagiárias levassem para os encontros o brinquedo favorito e explicassem o motivo dessa preferência. O Show de Talentos foi um momento síncrono para que as crianças e professoras descrevessem algo que gostem de fazer, como cantar, dançar, contar histórias, fazer mágicas etc. A avaliação que a equipe do Tatu-Bola fez diante das propostas de encontros síncronos foi positiva, pois o reencontro, ainda que virtual, permitiu um tempo para rever os amigos, ouvir, expressar ideias e sentimentos, contar novidades e fazer planos coletivos para o reencontro presencial.

Deve-se destacar que as atividades educativas não presenciais foram fundamentadas na teoria histórico-cultural,

na qual os sujeitos são considerados nos seus aspectos constitutivos, históricos, sociais e culturais, aprendendo a serem seres humanos, de um tempo e de uma cultura, sem esquecermos que ao mesmo tempo somos indivíduos biológicos, desta forma composto pelo mosaico de relações sociais nas quais nos inserimos, nos humanizando (UFG; Cepae, 2020c).

A efetivação do plano de trabalho do agrupamento Tatu-Bola em contexto pandêmico foi feita a partir da produção e do envio de materiais

---

3 Durante as reuniões de planejamento das atividades-convite que contaram com a participação das estagiárias Jéssica e Letícia, foi levantada a possibilidade de os encontros síncronos ocorrerem nos dois períodos, matutino e vespertino, mas a decisão não foi tomada a tempo de ser registrada neste texto.

para as famílias por *e-mail*; do acompanhamento do *e-mail* do grupo; do planejamento; da análise da devolutiva das famílias; da sistematização da documentação no Google Classroom, plataforma que passou a ser utilizada também como meio de comunicação com as famílias.

Apenas 23% das famílias (de um total de 24 crianças) realizou com as crianças as atividades propostas pelas docentes. Sobre a baixa adesão, a equipe do agrupamento destaca:

A leitura e avaliação que a equipe do Tatu-Bola faz das devolutivas assume um caráter de compreensão da importância e riqueza do processo e não necessariamente a atividade finalizada, ou seja, a devolutiva da atividade em si. A proposta é um convite, e não uma “tarefa” que tem a obrigatoriedade de ser cumprida. Ressaltamos que ao recebermos a devolutiva das atividades realizadas pelas crianças (em forma de imagem, vídeo, áudios, dentre outros) nos alegra o coração em saber que foi possível, mesmo em meio a um contexto tão complexo, as famílias se organizarem para realizarem a proposta ofertada. Torna-se ainda mais significativo quando existe um relato verbal nas reuniões ou escrito no *e-mail* e Google Sala de Aula, da experiência vivenciada, pois a riqueza maior está nas relações e aprendizagens vivida entre criança e família, por meio do convite feito. Assim, compreendemos que a não devolutiva também expressa os diferentes contextos e realidades em que as famílias estão inseridas (UFG; Cepae, 2021b).

Como citado anteriormente, o planejamento do grupo foi realizado coletivamente, de forma síncrona, por meio do Google Meet. Além disso, a metodologia utilizada consistiu em

eleger atividades por meio de brincadeiras, arte, música, imagens, relatos, poesia, histórias, que nos permitam apresentar e aguçar a curiosidade das crianças sobre os diferentes lugares da casa/apartamento que elas ocupam, suas brincadeiras e diferentes momentos de convivência com a família. Desta maneira, a organização do trabalho pedagógico possibilita às crianças vivenciarem diversas experiências culturais, artísticas, corporais, afetivas, sociais e cognitivas, ampliando seus conhecimentos e lhes propiciando maior



contato com a família e com o contexto que está inserida (UFG; Cepae, 2020c).

No que se refere à avaliação na educação infantil, as DCNEI dispõem que o acompanhamento do trabalho pedagógico não pode ter o objetivo de seleção, promoção ou classificação:

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: I – a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; II – utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.) (Brasil, 2010, p. 18).

Desse modo, a avaliação em contexto pandêmico constituiu um desafio, tendo em vista a impossibilidade de acompanhamento das manifestações, problematizações e interações das crianças, principalmente porque as atividades educativas não presenciais não eram obrigatórias. A solução encontrada foi não realizar o relatório individual de acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças e, em lugar disso, reunir os registros enviados pelas famílias em um portfólio virtual, como parte também da documentação pedagógica, que comunica aos outros sobre os processos e as vivências das crianças e de suas famílias a partir das atividades-convite.

De acordo com o *Relatório parcial das atividades educativas não presenciais de caráter emergencial* (UFG; Cepae, 2021b) do grupo Tatú-Bola, comprehende-se que o portfólio avaliativo é, portanto, um instrumento que se configura através da ação docente. Considera-se aqui o professor como mediador para melhor compreender as ações, ideias e percepções das crianças e identificar junto com elas as suas necessidades e peculiaridades. Por meio das mediações é possível contribuir com os processos de aprendizagem, provocar reflexões



que podem redimensionar os percursos a ser estabelecidos e promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Diante de tantos desafios provocados pela pandemia, como o isolamento social, o estresse emocional, a perda de familiares e entes queridos para a doença, dentre outros, é preciso pontuar a oportunidade e, talvez, o privilégio que os estudantes de Pedagogia da disciplina de estágio obrigatório da FE tiveram. Foi possível aprender, de forma muito significativa, o fazer pedagógico de uma instituição de ensino infantil que prioriza tanto a criança quanto o seu contexto sociocultural e, ainda, busca propiciar um ambiente seguro e acolhedor, além de uma formação crítica e significativa para os alunos.

O DEI/Cepae e o corpo docente, com destaque para a equipe do agrupamento Tatu-Bola, estiveram a todo momento abertos ao diálogo e dispostos a encontrar a melhor forma de conduzir o processo de aprendizagem das crianças, mesmo a distância, para que o vínculo entre professor e aluno, que é tão singular, não se perdesse. Outro ponto que merece destaque foi o relacionamento vivenciado entre as estagiárias e a equipe do Tatu-Bola, que se despiu de pré-julgamentos e esteve disposta a ouvir, ensinar e dialogar. Houve um trabalho conjunto, uma parceria nas orientações e na criação das atividades, sempre com diálogos formativos. Uma experiência única e surpreendentemente enriquecedora e positiva.

347

## Referências

AGOSTINHO, Kátia. *O espaço da creche: que lugar é este?* 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

AGUIAR, Ana Rogéria; SOUZA, Bárbara Isabela S. (org.). *Organização do estágio curricular obrigatório e não-obrigatório: Departamento de Educação Infantil (DEI).* Goiânia: Cepae/UFG, 2020. E-book.

BRASIL. *Constituição Federal.* Brasília, DF: Senado Federal, 1988.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. 6. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 26 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – Covid-19. Brasília, DF, 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm). Acesso em: 8 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF, 1998.

348

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia G.; PALHARES, Marina S. (org.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. p. 19-50.

CÓCO, Valdete; SALGADO, Raquel G. Meta 1: Reafirmando o direito à Educação Infantil. In: OLIVEIRA, João F.; GOUVEIA, Andrea B.; ARAÚJO, Héleno (org.). *Caderno de debates para avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024*. Brasília, DF: Anpae, 2018. p. 8-9.

PIMENTA, Selma G. Prefácio. In: SUANNO, Marilza Vanessa R.; SILVA, Carlos C.; SOUSA, Luciana F. E. C. P. (org.). *Imagens da formação docente: o estágio e a prática educativa*. Anápolis, GO: Ed. UEG, 2019. p. 11-21. Disponível em: [http://cdn.ueg.edu.br/source/editora\\_ueg/conteudo\\_compartilhado/10955/ebook\\_imagens\\_da\\_formacao\\_docente\\_2019.pdf](http://cdn.ueg.edu.br/source/editora_ueg/conteudo_compartilhado/10955/ebook_imagens_da_formacao_docente_2019.pdf). Acesso em: 11 maio 2020.



RAMOS, Rafaela M. *Planejamento, registro e avaliação: instrumentos que ressignificam a prática docente na Educação Infantil*. 2016. 187 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

ROSA, Dalva Eterna G.; SOUSA, Luciana F. E. C. P. O estágio do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás: a construção dos caminhos. In: SUANNO, Marilza Vanessa R.; SILVA, Carlos C.; SOUSA, Luciana F. E. C. P. (org.). *Imagens da formação docente: o estágio e a prática educativa*. Anápolis, GO: Ed. UEG, 2019. p. 33-55. Disponível em: [http://cdn.ueg.edu.br/source/editora\\_ueg/conteudo\\_compartilhado/10955/ebook\\_imagens\\_da\\_formacao\\_docente\\_2019.pdf](http://cdn.ueg.edu.br/source/editora_ueg/conteudo_compartilhado/10955/ebook_imagens_da_formacao_docente_2019.pdf). Acesso em: 11 maio 2020.

SÁ, Ana Cláudia Antônio M.; LOPES, Janice P.; SANTOS, Maria Bethânia S.; MORAES, Moema G. *Diretrizes didático-pedagógicas para a organização do ensino remoto na UFG*. Goiânia: Cegraf UFG, 2020. E-book.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). *Projeto Pedagógico – curso de Pedagogia*. Goiânia, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). Resolução CONSUNI nº 34/2020. Aprova a Instrução Normativa CONSUNI Nº 01/2020, que dispõe sobre procedimentos relativos a todas as atividades escolares da educação básica e acadêmicas da graduação no modo de ensino remoto. Goiânia, 14 ago. 2020. Disponível em: [https://sistemas.ufg.br/consultas\\_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao\\_CONSUNI\\_2020\\_0034.pdf](https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CONSUNI_2020_0034.pdf). Acesso em: 20 ago. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG); CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (CEPAE). Comissão de Estágio do CEPAE. *Diretrizes para a realização do estágio curricular obrigatório e não-obrigatório no cenário de excepcionalidade pandêmica*. Goiânia, 2020a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG); CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (CEPAE). Instrução Normativa nº 01/2020. Goiânia, 2020b. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/0/Instru%C3%A7%C3%A3o\\_Normativa\\_CEPAE\\_n%C2%BA\\_1\\_2020.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/0/Instru%C3%A7%C3%A3o_Normativa_CEPAE_n%C2%BA_1_2020.pdf). Acesso em: 14 mar. 2021.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIAS (UFG); CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (CEPAE). *Organização do trabalho pedagógico*: Departamento de Educação Infantil (DEI). Goiânia, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG); CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (CEPAE). Departamento de Educação Infantil. *Plano de trabalho*: atividades educativas não presenciais de caráter emergencial, Grupo Tatu-Bola 2020. Goiânia, 2020c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG); CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (CEPAE). Departamento de Educação Infantil. *Orientações para atividades educativas não-presenciais em caráter emergencial do Departamento de Educação Infantil*: construindo caminhos em tempos de Covid-19. Goiânia, 2021a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG); CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (CEPAE). Departamento de Educação Infantil. *Relatório parcial das atividades educativas não presenciais de caráter emergencial – 2020/1*: Agrupamento Tatu-Bola. Goiânia, 2021b.



## **Sobre os autores**

### **Organizadoras**

#### **Ana Rogéria de Aguiar**

Tem graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás – UFG (1998), especialização em Educação Infantil (2000), mestrado em Educação (2004) e doutorado em Educação (2020), ambas titulações pela UFG. Tem experiência na área de educação básica e superior, com ênfase em educação infantil e formação de professores, atuando principalmente nos seguintes temas: infância, linguagem, educação, didática e estágio. É integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em diferentes contextos da Faculdade de Educação da UFG (Nepiec/FE/UFG). É docente efetiva do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae/UFG), exercendo sua função no Departamento de Educação Infantil (DEI).

<http://lattes.cnpq.br/3190900609730663>

## **Bárbara Isabela Soares de Souza**

Licenciada em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás (Eseffego/UEG). Mestra em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília (PPGEF/UnB), na linha de pesquisa Estudos Sociais e Pedagógicos da Educação Física, Esporte e Lazer. É doutoranda em Educação Física pelo PPGEF/UnB, na linha de pesquisa Estudos Socioculturais, Políticos, Pedagógicos e Psicológicos. É docente da Universidade Federal de Goiás (UFG), atuando especificamente no Departamento de Educação Infantil (DEI) do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae). Desenvolve pesquisas na área da educação e educação física, com ênfase em formação de professores e currículo, educação física escolar e educação infantil.

<http://lattes.cnpq.br/2787574955763106>

352

## **Marilza Vanessa Rosa Suanno**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás – UFG (1994); mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás (2006), com revalidação do Mestrado em Ciências da Educação Superior pela Universidad de La Habana – UH (2003); doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília – UCB (2015), com doutorado sanduíche realizado na Universidade de Barcelona – UB (2011/2012); pós-doutora pela Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT e pós-doutoranda pela UB. É professora efetiva da Faculdade de Educação da UFG e vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FE/UFG). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Questões Contemporâneas (DIDAKTIKÉ); membro da Diretoria do Centro de Estudos e Pesquisas em Didática (Ceped); vice-presidente da Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino – Andipe (2023-2024; 2025-2026); representante da Região Centro-Oeste na Andipe (2021-2022); membro da Diretoria da Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC (acordo de cooperação internacional com dezessete instituições), desde 2012; presidente



da RIEC Brasil desde 2022; membro do Núcleo de Formação de Professores da FE/UFG (2009-2023); membro da Asociación de Escuelas Creativas – ADEC (Barcelona/ES); membro dos grupos de pesquisa: a) Ecologia dos Saberes e Transdisciplinaridade (Ecotransd/UCB); b) Rede Internacional Investigando Escolas Criativas e Inovadoras (UFT); editora da *Revista EmRede – Revista de Educação a Distância* (Seção 3: Didática, currículo, recursos educacionais, materiais didáticos, cultura digital e inclusão/acessibilidade para/na EaD e uso das tecnologias na educação); membro do Comité Científico Internacional da MLS Educational Research – MLSER; membro do Conselho Científico Internacional da Revista Electrónica de Investigación y Docencia – REID.

<http://lattes.cnpq.br/7736117519324293>

## **Prefaciadora**

353

**Ivone Garcia Barbosa**

<http://lattes.cnpq.br/8032275045906128>

Pós-doutora em Estudos da Criança pelo Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) da Universidade do Minho, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), linha de concentração Didática, mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e graduada em Psicologia pelo Instituto Unificado Paulista/Faculdade Objetivo. É Professora Associada IV da Faculdade de Educação da UFG (FE/UFG), atuando no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado), linha de pesquisa Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo. É pesquisadora e coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (Nepiec), coordenadora do Proinfantil, dos cursos de especialização em Educação Infantil e de formação continuada para professores da rede pública (2007-2015). É presidente do Fórum Goiano de Educação Infantil (2009-2018), ex-diretora da FE/UFG (1998-2002), membro da Diretoria da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) em várias gestões, coordenadora



regional Centro-Oeste da Anfope (2017-2018) e coordenadora do GTo7 da Anped (2013-2015). Tem vasta experiência na área de educação, com ênfase em estudos e pesquisas sobre infância, aprendizagem, desenvolvimento, didática e formação de professores, atuando nos seguintes temas: psicologia sócio-histórico-dialética, educação infantil, formação de professores, educação do campo, família, contextos educativos, formação de conceitos e currículo.

## **Autores/as**

### **Adélia Rodrigues Neto**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás.

### **Adriana Maria Ramos Barboza**

Mestre em Educação (2019) pela Universidade Federal de Goiás (UFG), na linha de pesquisa Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo, especialista em Educação Infantil (2000) e graduada em Pedagogia (1997), ambas titulações pela UFG. Professora efetiva e pesquisadora em regime de dedicação exclusiva na UFG, lotada no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, atuando no Departamento de Educação Infantil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1487-8784> E-mail: adriana\_barboza@ufg.br

### **Aglaé Dias Moreira Munhoz Fontana**

Graduada em Filosofia – licenciatura pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) e em Artes Visuais – licenciatura pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e especialista em Filosofia da Arte pelo Instituto de Filosofia e Teologia de Goiás (Ifiteg). É mestre em Performances Culturais pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Performances Culturais da Faculdade de Ciências Sociais da UFG. <http://lattes.cnpq.br/7674049660667053>



### **Aline Elias Cândido**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (2020).  
<http://lattes.cnpq.br/5977241162022396>

### **Ana Paula Borges Chagas**

Mestre pela Universidade Estadual de Goiás – UEG, unidade Inhumas, e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás – UFG (2021). Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Juventude da UFG (Gepej), com experiência como monitora da disciplina de Políticas Educacionais, tendo atuado sob a supervisão da professora Miriam Fábia Alves. Atuou como estagiária do Tribunal de Justiça de Goiás, no Centro Educacional Infantil Desembargador Mauro Campos.  
<http://lattes.cnpq.br/9826901513558794>

### **Anderson Smilley Freitas Alves**

355

Atualmente é estagiário do Tribunal de Justiça do Estado de Goiás.  
<http://lattes.cnpq.br/0270057412273208>

### **Aurélia de Castro Lima**

Graduada em Administração pelo Centro Universitário de Goiás (2009). Atualmente é auxiliar de escrita fiscal da Alex Serviços Contábeis Ltda. Tem experiência na área de administração.

<http://lattes.cnpq.br/0353863653267089>

### **Beatriz Rodrigues Caçula de Oliveira**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás.

### **Camila Cerqueira dos Santos Silva**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás – UFG (2007) e mestre em Educação pela mesma instituição (2012). Atualmente é professora do Departamento de Educação Infantil (DEI) do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae) da UFG. Tem experiência



na área de educação, atuando principalmente nos seguintes temas: infância, circulação de crianças e família.

<http://lattes.cnpq.br/6692234520641253>

### **Caroline Borges Mendes**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás.

### **Claudia Souza de Queiroz**

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – UFG (2020), pós-graduada em Gestão Escolar pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (2019) e bacharel em Administração pela Faculdade Pitágoras de Goiânia (2016). Atualmente é aluna do curso de Especialização em Psicologia dos Processos Educativos na UFG.  
<http://lattes.cnpq.br/9763707534370108>

### **Dayse Alisson Camara Cauper**

356

Doutoranda em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo, mestra em Ensino na Educação Básica pela Universidade Federal de Goiás – UFG (2018), especialista em Educação Física Escolar pela Escola Superior de Educação Física de Muzambinho – ESEFM (2004) e graduada em Licenciatura Plena em Educação Física pelo Instituto Presbiteriano Gammon (2004). Atuou como professora contratada na rede pública estadual de Minas Gerais (2004 a 2007). Foi tutora presencial do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Amazonas (Ufam), na modalidade a distância, de 2008 a 2013. Foi professora do quadro efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (Ifam), *campus* São Gabriel da Cachoeira, de 2010 a 2013. Exerceu a função de chefe do Setor de Atividades Culturais e Lazer de 2010 a 2012 e de coordenadora de Extensão de 2012 a 2013. Em 2014 e 2015 lecionou, em exercício provisório, na Faculdade de Educação Física e Dança da UFG, as disciplinas de Estágio Supervisionado I e II e coordenou o estágio do curso de Licenciatura. É membro associado do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE),



tendo integrado o GTT – Escola/CBCE na gestão 2017/2019. Atualmente é professora do quadro efetivo do Colégio Militar de Juiz de Fora (CMJF) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Teoria Social e Educação – Práksis (FEFD/UFG), do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Linguagem e Cultura – Geflic (Faced/UFJF), do Grupo de Estudos sobre Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Básica – GEPHCEB (Colégio João XXIII/UFJF) e do grupo Proteoria (CEFD/UFES).

<http://lattes.cnpq.br/8564550055399301>

### **Deborah Teodoro de Oliveira**

Graduada em Direito pelo Centro Universitário de Goiás (2009) e em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (2021). É advogada, inscrita na Ordem dos Advogados do Brasil, desde 2011, bem como servidora pública efetiva na rede estadual, onde atua como coordenadora pedagógica no Colégio Estadual Professora Taís Santos Neves Carvalho. Tem interesse no estudo e na pesquisa em educação em direitos humanos, currículo e políticas educacionais.

<http://lattes.cnpq.br/8991592520590622>

357

### **Dhuly Stefani Moreira de Oliveira Barbosa**

Técnica em Alimentos pelo Instituto Federal da Bahia e licencianda em Educação Física da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID 2020/2022, participante-voluntária do Programa Bolsas de Licenciatura – Prolicen e estagiária da Secretaria de Esporte e Lazer do Estado de Goiás.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5152-5673>

E-mail: [dhulymoreira@hotmail.com](mailto:dhulymoreira@hotmail.com)

### **Elisa Moreira Ferreira**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (2021).  
<http://lattes.cnpq.br/9558169925406436>



**Fabiane Lopes de Oliveira**

Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), especialista em Psicopedagogia (PUCPR), em Linguística Apli-cada à Produção de Texto pela União das Escolas Superiores de Rondônia (Uniron) e em Aprendizagem Cooperativa e Tecnologias Educacionais pela Universidade Católica de Brasília. É mestre em Educação (PUCPR), linha de pesquisa História e Política da Educação, e doutora em Educação (PUCPR), linha de pesquisa Teoria e Prática, com bolsa-sanduíche na Universidade de Lisboa (ULisboa), em Portugal. Atuou como professora dos cursos de Pedagogia e licenciaturas na PUCPR e no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), como professora substituta. Participa dos grupos de pesquisa Didaktiké (UFG/CNPq), NepheGO – Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Educação em Goiás (UFG/ CNPq) e REDECENTRO – Rede de Pesquisadores sobre Professores(as) do Centro-Oeste/Brasil (CNPq). Tem experiência na área de educação básica, atuando como professora e coordenadora/supervisora escolar. Atualmente é professora adjunta, com dedicação exclusiva, na área de Didática e Estágio Curricular da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e coordenadora do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG).

<http://lattes.cnpq.br/8674116539032285>

**Fernanda Caroline Nascimento**

Mestre em Ensino na Educação Básica pela Universidade Federal de Goiás – UFG (2021), especialista em Educação Infantil pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura – Fabec (2017) e graduada em Pedagogia pela UFG (2011). Professora efetiva do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação. E-mail: fernandacaroline@ufg.br



### **Fernanda Souza da Silva**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás – UFG (2019) e bolsista do projeto de ensino “Práticas Pedagógicas na Educação Infantil”, ofertado pelo Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da UFG.

ORCID: <https://orcid.org/0ooo-0oo2-3808-8197>

E-mail: silvafernanda97@outlook.com

### **Ione Mendes Silva Ferreira**

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, mestra em Educação pela Universidade Federal de Goiás – UFG (2013), especialista em Educação Infantil pela UFG (2004) e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (2002). Professora efetiva do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação.

E-mail: ionemsilva@ufg.br

359

### **Jéssica Rodrigues da Costa**

Bacharel em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2014), especialista em Desenvolvimento Humano e Psicologia Positiva pelo Instituto de Pós-Graduação e Graduação (2019) e graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás.

ORCID: <https://orcid.org/0ooo-0oo2-4940-0609>.

E-mail: costajessicarodrigues@gmail.com

### **Joana Abreu**

Doutora em Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás – UFG (2020), mestre em Artes (2006) e graduada em Letras (1997), ambas titulações pela Universidade de Brasília. Professora da graduação em Teatro da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG e coordenadora da Licenciatura em Teatro. Membro dos grupos de pesquisa Imagens e(m) cena (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3449484519037843>) e Núcleo de Pesquisa e



Investigação Cênica Coletivo 22 (NUPICC-22). Vice-coordenadora do Laboratório de Montagens Cênicas e Teatro Educação – MonTE e coordenadora do projeto de extensão Teatro para Bebês na UFG e do PIBID-Artes UFG. ORCID: <https://orcid.org/0ooo-0oo2-2676-8o3X>  
E-mail: joana.abreu@ufg.br

### **Josiane Marques Honda**

Técnica em Química pelo Instituto Federal de Goiás e graduanda de licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID 2020/2022. ORCID: <https://orcid.org/0ooo-0oo1-5468-8953>  
E-mail: josianehonda@outlook.com

### **Josina Laura Souza Oliveira**

Graduanda do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

360

### **Letícia Lima Mota**

Bacharel em Comunicação Social – Habilitação em Publicidade e Propaganda, pela Faculdade Sul-Americana, especialista em Inovação em Mídias Interativas pela Universidade Federal de Goiás – UFG (2018) e graduanda em Pedagogia pela UFG.

ORCID: <https://orcid.org/0ooo-0oo2-1734-3o21>  
E-mail: le\_tica.lm@hotmail.com

### **Luana Zanotto**

Licenciada em Educação Física (2011), mestre (2016) e doutora (2019) em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com período de estágio no exterior na Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa (FMH/ULisboa). Atualmente é professora adjunta na Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD) da Universidade Federal de Goiás (UFG), docente permanente e coordenadora local do Programa de



Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) da UFG (instituição associada) (2022-atual). Foi coordenadora de estágio do curso de licenciatura em Educação Física (2021-2024) e coordenadora do subprojeto da Educação Física do Programa Residência Pedagógica (PRP/ Capes) (2022-2024). Estuda e pesquisa especialmente os seguintes temas: educação física na educação infantil (creche e pré-escola) e anos iniciais do ensino fundamental, crianças e infâncias, corpo, gestos, movimentos e formação de professores. É membro do Centro de Pesquisas da Criança e de Formação de Educadores da Infância (CFEI/UFSCar/CNPq).  
<http://lattes.cnpq.br/9718778267626503>

### **Lucas Batista Rodrigues da Costa**

Cursa o Doutorado em Artes e Cultura Visual na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. É graduado em Artes Visuais (2017) e Educação Física (2021) pela mesma instituição, bem como em Pedagogia pela Universidade de Brasília (2024). É mestre em Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (2024) e especialista em Psicopedagogia Educacional pelas Faculdades Metropolitanas Unidas de São Paulo (2018). Faz parte do Núcleo de Pesquisas e Estudos na Formação Docente e Educação Ambiental (Nupedea). É membro associado da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Grupo de Trabalho 16 – Educação e Comunicação. Tem experiência com o trabalho docente, atuando principalmente nas seguintes áreas: educação infantil; EaD; ensino de artes visuais; educação física escolar; educação e tecnologias; formação de professoras e professores.

<http://lattes.cnpq.br/3956208794217845>

### **Luiza Nascimento de Souza**

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás.



**Maria José Pereira Dias**

Doutora e mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Professora e coordenadora no Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás. Membro do grupo de pesquisa Políticas Educacionais e Gestão Escolar – GPPE/PUC Goiás e do grupo de estudos e pesquisa sobre a Educação Infantil – GEPEII.

E-mail: mjpgoster@ufg.br

**Mariana Oliveira Udre Varela**

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás.

**Matheus Alexandre Rodrigues Rocha**

Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás – UFG (2021). Atualmente é membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Questões Contemporâneas – DIDAKTIKÉ (FE/UFG), do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, Artes e Ciência: O Pensamento como Heterogênese – CAOIDES (FE/UFG) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Cultura do Pensamento Social Brasileiro – HISTUBR (FE/UFG). Atuou como bolsista Prolicen na UFG, na área de Psicologia da Educação (2015). Realizou estágio não obrigatório no Sindicato dos Docentes das Universidades Federais de Goiás (ADUFG) de 2017 a 2019, e foi monitor nas disciplinas de Artes e Educação (2018) e Fundamentos da Produção Acadêmico-Científica (2019). Tem experiência na área de educação, com ênfase em educação.

**Milna Martins Arantes**

Graduada em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física de Goiás (1994) e em Educação Artística pela Universidade Federal de Goiás – UFG (2001), e especialista em Educação Infantil e Educação Física Escolar pela UFG. É mestre em Educação Física pela Universidade



Estadual de Campinas (2002) e doutora em Educação (2019) pela UFG, vinculada à linha de pesquisa Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo. Atua como assessora técnica do Conselho Municipal de Educação. Tem experiência na área de educação, atuando principalmente nas seguintes áreas: educação infantil, arte e educação física. Atualmente integra o Núcleo de Estudos e Pesquisa de Infância e sua Educação em Diferentes Contextos – Nepiec (FE/UFG).

<http://lattes.cnpq.br/2218060979646860>

### **Mirian Rodrigues de Souza**

Mestre em Educação e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Questões Contemporâneas – DIDAKTIKÉ (Faculdade de Educação/UFG) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia, Educação e Cultura – NEPPEC (Faculdade de Educação/UFG).

363

<http://lattes.cnpq.br/4011587984107252>

### **Pâmela Monike Honorato Soares**

Graduanda na licenciatura em Teatro pela Universidade Federal de Goiás – UFG (2021), estagiária de Teatro e membro do grupo de extensão Atrás do Grito (2021), bem como estagiária na coordenação dos Anos Iniciais no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da UFG (2019). Estagiária de Teatro no Departamento de Educação Infantil do Cepae (2019) e no Instituto de Educação em Artes Gustav Ritter (2018). Atriz Mocap (Motion Capture) no Laboratório de Tecnologia da Informação e Mídias Educacionais – LabTime/UFG (2017--2018 e 2020/2021).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4670-5228>.

E-mail: [pamelamonikehs@gmail.com](mailto:pamelamonikehs@gmail.com)



### **Poliana Carvalho Martins**

Graduada em Comunicação Social – habilitação Jornalismo (1996) e em Educação Física (2002) pela Universidade Federal de Goiás (UFG), bem como especialista em Educação Infantil (2004) e em Educação Física Escolar (2006) pela mesma instituição. Desenvolveu atividades de coordenação administrativa na Creche UFG de 2006 a 2008 e atuou na coordenação pedagógica da mesma instituição em 2009. Atualmente é técnica em assuntos educacionais da UFG e atua como educadora na Creche UFG. Tem experiência na área de educação física, com ênfase em educação infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, educação física, contação de história e educação.

<http://lattes.cnpq.br/5687516092609390>

### **Rafaela de Morais Ramos**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (2008), especialista em Educação Infantil pela Universidade Federal de Goiás – UFG (2014) e mestrado em Ensino na Educação Básica pela mesma instituição (2016). Tem experiência na área da educação básica, com ênfase na educação infantil, e atua na formação de professores, com o objeto de estudo voltado para os seguintes temas: infância, documentação pedagógica e avaliação na educação infantil. É docente efetiva do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da UFG, onde atua no Departamento de Educação Infantil.

<http://lattes.cnpq.br/1273000726959997>

### **Rayssa Regina Sousa Pires**

Graduanda na licenciatura em Teatro pela Universidade Federal de Goiás – UFG (2021), estagiária de Teatro no Instituto Arte Inclusão – Inai (2021) e na coordenação da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFG, com vínculo com o Centro Cultural da UFG (2019). Estagiária de Teatro no Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa



Aplicada à Educação da UFG (2019) e no Instituto de Educação em Artes Gustav Ritter (2018). Atriz Mocap (Motion Capture) no Laboratório de Tecnologia da Informação e Mídias Educacionais – LabTime/UFG (2017/2019).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4419-7680>

E-mail: rayssapires@discente.ufg.br

### **Rejane Gomes Tavares**

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás – UFG. Estágio docência na disciplina Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental IV, do curso de Pedagogia da UFG. Bolsista Capes (editoral PPGE/FE/UFG nº 02/2020) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Questões Contemporâneas (DIDAKTIKÉ). E-mail: rejane88tavares@gmail.com

365

### **Renata Valério Póvoa Curado**

Mestre em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2017), graduada em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Goiás – UFG (2010) e graduada em Pedagogia pelo Instituto de Pesquisa e Formação Educacional (2021). Professora da Educação Básica (instituição privada). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil e Infância – EPEII/UFG. Vice-coordenadora do projeto de extensão Teatro em Comunidades, da Escola de Música e Artes Cênicas (Emac) da UFG, e participante do projeto de extensão Teatro & Educação em Foco (Emac/UFG).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2420-4334>

E-mail: renatacurado@hotmail.com



### **Rosimeire Diniz Silva**

Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura – Fabec (2013) e graduada em Pedagogia pela Universidade Salgado de Oliveira (2009).

E-mail: rosimeire\_diniz\_silva@ufg.br

### **Rosiris Pereira de Souza**

Doutora em Educação (2018) pela Universidade de Brasília, linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA), eixo Profissão e Desenvolvimento Profissional, tendo participado do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior com fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Mestre em Educação (2012) da Universidade Federal de Goiás (UFG), linha de pesquisa Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo. Concluiu curso de especialização em Educação Física Escolar pela UFG em 2001 e é graduada em Educação Física (1996) pela UFG e em Pedagogia pelo Instituto Educacional Wallon. Atualmente é professora e pesquisadora em regime de dedicação exclusiva na UFG, lotada no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, atuando no Departamento de Educação Infantil. Tem experiência nas áreas de educação física e educação infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: infância, educação infantil, políticas públicas e formação de professores. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0137-2522> E-mail: rosiris\_pereira\_souza@ufg.br. <http://lattes.cnpq.br/0238029467586422>



**Sabrina Cesar Serra**

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Questões Contemporâneas – DIDAKTIKÉ. Voluntária de pesquisa de iniciação científica – PI03102-2018/2.

E-mail: [sabrina94@discente.ufg.br](mailto:sabrina94@discente.ufg.br)

**Sandra Soares da Silva**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás.

<http://lattes.cnpq.br/3904420303405230>

**Sérgio de Almeida Moura**

Doutor em Educação (2018), mestre em Educação (2001) e graduado em Licenciatura em Educação Física (1995), títulos obtidos pela Universidade Federal de Goiás – UFG. Professor da Faculdade de Educação Física e Dança da UFG. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Conexões entre Práticas Corporais, Tecnologias e Inclusão (CONNECTLAB). Membro coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional, Educação Escolar e Praksis Educativa (EXTENSA FORMA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física e Infância (GEPEFI).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3576-986X>

E-mail: [sergiomoura@ufg.br](mailto:sergiomoura@ufg.br)

**Telma Aparecida Teles Martins Silveira**

Graduada em Pedagogia (2000), mestre em Educação (2007) e doutora em Educação (2015) pela Universidade Federal de Goiás. É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e da graduação em Pedagogia do Instituto Federal de Goiás, bem como pesquisadora na instituição. É pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC-FE-UFG/IFG-Campus Goiânia Oeste) e integrante do Comitê Gestor do Fórum Goiano de Educação Infantil



(FGOEI). Foi coordenadora do GT 07 da Anped Centro-Oeste, gestão 2022-2024, e atualmente é vice-coordenadora na gestão 2024-2026. Tem experiência na área de educação, com ênfase em teorias educacionais e processos formativos, atuando principalmente nos seguintes temas: organização e gestão do trabalho pedagógico, educação infantil, currículo e práticas pedagógicas em diferentes mediações, trabalho docente, formação e profissionalização docente, processos de ensino e aprendizagem-desenvolvimento, infâncias em diferentes contextos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1135-1087>.

<http://lattes.cnpq.br/9839973034762015>

E-mail: [telma.silveira@ifg.edu.br](mailto:telma.silveira@ifg.edu.br)

### **Telma Dias dos Santos Ribeiro**

Graduada em Pedagogia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (2022) e pós-graduada em Psicopedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2023). Especialista em Saúde Pública pela Universidade de Ribeirão Preto – Unaerp (2001).

<http://lattes.cnpq.br/7882834644165314>

### **Valéria Fabiane Braga Ferreira Cabral**

Licenciada em Artes Visuais, mestre em Cultura Visual e doutora em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás (UFG). De 2009 a 2023 ministrou disciplinas na modalidade a distância dos programas UAB, Pró-Licenciatura e PARFOR no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais (FAV) da UFG. Foi coordenadora-geral do Programa de Extensão e Cultura da FAV/UFG “Arte na Escola – Polo Goiás” de 2018 a 2021. Atualmente é professora adjunta na FAV/UFG, atuando nas disciplinas de História do Ensino das Artes Visuais no Brasil e Estágio Supervisionado I nas modalidades presencial e a distância (UAB). Tem experiência na área de artes visuais, pesquisando os seguintes



temas: formação docente em artes visuais; metodologias para o ensino de artes visuais; poéticas visuais contemporâneas em práticas educativas nos espaços de educação formal e/ou não formal; arte contemporânea na educação infantil.

<http://lattes.cnpq.br/5975075892881891>

**Vanessa Hātxu de Moura Karajá**

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Questões Contemporâneas – DIDAKTIKÉ da Faculdade de Educação da UFG.

E-mail: vns.hatxu@gmail.com

**Victor Cavalcanti César**

Graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás.

**Viviane Martins de Castro Loiola**

369

Graduada em Pedagogia pelo Instituto Federal de Goiás – Campus Goiânia Oeste (2022). Tem experiência na área de educação.

<http://lattes.cnpq.br/2576720099600203>

**Wanessa Saran Ribeiro**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás – UFG (2017). Atuou como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), no subprojeto “Comunidades de Aprendizagem: A Formação Docente num Modelo Comunitário de Escola”. Atualmente é professora bolsista do Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da UFG.

<http://lattes.cnpq.br/2109698693684733>



### **Yasmin Gonçalves e Lyra**

Atriz e professora no Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduada em Artes Cênicas, especialista em Arte/Educação Intermidiática e mestre em Artes da Cena, todas as titulações pela UFG. Integra o Teatro da Escuta, em que atua na peça de teatro para bebês *Tuná*. Desenvolve pesquisas teatro/educação no âmbito digital e não digital e de identidade de gênero na educação infantil. <http://lattes.cnpq.br/1410286321364353>



## **SOBRE O E-BOOK**

**Tipografia:** Cormorant Garamond, Futura Cond

**Publicação:** Cegraf UFG

Câmpus Samambaia, Goiânia-  
Goiás. Brasil. CEP 74690-900

Fone: (62) 3521-1358

<https://cegraf.ufg.br>

<https://portaldelivros.ufg.br/>